

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ALINE INÁCIO DECKER

**OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.**

**FLORIANÓPOLIS
2023**

ALINE INÁCIO DECKER

**OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva.

**FLORIANÓPOLIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Decker, Aline Inácio
OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL NA
FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O
ENSINO MÉDIO / Aline Inácio Decker. -- 2023.
323 p.

Orientadora: Mariléia Maria da Silva
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Ensino Médio. 2. Intelectuais Orgânicos. 3. Aparelhos
Privados de Hegemonia. 4. Intelectuais Coletivos. 5.
Juventude Trabalhadora. I. da Silva, Mariléia Maria. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Aline Inácio Decker

Os Intelectuais Orgânicos do Capital na Formulação de Políticas Educacionais para o Ensino Médio

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutor em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 23 de outubro de 2023.

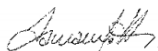
Banca Examinadora:

Presidente/a:




Profª. Drª. Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:




Profª. Drª. Vania Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Membro:

 **BRUNO GAWRYSZEWSKI**
Data: 06/11/2023 20:33:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

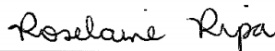
Prof. Dr. Bruno Gawryszewski
Universidade RJ

Membro:

 **LUCIANA PEDROSA MARCASSA**
Data: 01/11/2023 14:23:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Luciana Marcassa
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:



Profª. Drª. Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Aos professores que, apesar das perversidades a que são submetidos pelo capital, continuam na luta pela emancipação humana. Aos filhos da classe trabalhadora que, apesar de submetidos às precariedades objetivas da existência, possam exercitar o conhecimento crítico da realidade e combater as opressões do capital.

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho de pesquisa é muito satisfatório. No entanto, após o conhecimento adquirido e acumulado no processo, tenho a impressão que poderia refazer o percurso, agora, com outra perspectiva. Mas creio que o processo de produção e aquisição de conhecimento seja contínuo, não ao longo da vida como advogam os homens de negócio do capital, mas como compreendia Paracelso, no sentido de que a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato que quase até a morte.

No caminho desta tese estive uma pandemia mundial que impediu aulas presenciais na pós-graduação e tornou este processo um pouco mais solitário e desalentador diante da conjuntura de morte e de um governo genocida. Que tempos sombrios!

Gostaria de agradecer à professora Mariléia Maria da Silva pela orientação generosa e cuidadosa, pelos ensinamentos que buscavam a radicalidade da crítica, o desvelamento da essência contido na aparência e perseguição da totalidade. Neste sentido, o agradecimento se estende aos professores que compõem a banca de defesa: Bruno Gawryszewski, Luciana Marcassa, Roselaine Ripa e Vania Motta. Agradeço pelo aceite e pelas contribuições na oportunidade da qualificação. Também me dirijo aos colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa Lute (UDESC) em agradecimento pelas contribuições coletivas que puderam realizar.

Agradeço aos amigos que acompanharam este processo, principalmente a Alessandra que ouviu minhas angústias, soube oferecer conforto e ajuda.

Agradeço à minha mãe, que não concluiu o ensino fundamental e trabalhou arduamente para nosso sustento, conhecendo de perto a perversidade do capital para com a classe trabalhadora.

Por fim, gostaria de agradecer ao meu companheiro Yruan Espindola pela paciência, incentivo e toda forma de ajuda para fazer a casa e a rotina da pequena Clarissa funcionar enquanto eu estava perseguindo o caminho da pesquisa e da escrita da tese.

Muitos dizem que o homem já conquistou tudo o que deveria conquistar de liberdade e de civilização; e que agora, portanto, não lhe resta mais do que desfrutar dos frutos de suas lutas. Penso, ao contrário, que algo muito diverso ainda nos cabe fazer: os homens tem apenas um pequeno verniz de civilização, que, se levemente raspado, deixa logo aparecer a pele de lobo, os instintos foram amansados, mas não destruídos; e o direito do mais forte é o único reconhecido. A Revolução Francesa abateu muitos privilégios, ergueu muitos oprimidos; mas não fez mais do que substituir a dominação de uma classe pela de outra. Deixou, porém, uma grande lição: que os privilégios e as diferenças sociais, sendo produtos da sociedade e não da natureza, podem ser superados. A humanidade necessita de um outro banho de sangue para cancelar muitas destas injustiças: e, quando isso ocorrer, que os dominantes não se arrependam por terem deixado as massas no Estado de ignorância e de ferocidade em que se encontram agora”. (Gramsci em Redação Escolar, 1910 – 19 anos)

RESUMO

Esta tese tem por finalidade compreender a atuação dos intelectuais orgânicos do capital na formulação de políticas educacionais destinadas ao ensino médio a partir da década de 1990. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico e dialético tendo como principais referenciais Antonio Gramsci (1999, 2001, 2007, 2015) e Karl Marx (2017). A abordagem metodológica foi qualitativa, envolvendo como procedimentos a revisão bibliográfica e a análise de documentos oriundos de organizações multilaterais tomadas na pesquisa como intelectuais coletivos do capital e as fundações, os institutos e as organizações empresariais compreendidos como os aparelhos privados de hegemonia do capital. As categorias centrais para nossa investigação foram as formulações gramscianas de Estado Integral, aparelho privado de hegemonia, hegemonia e cultura. Tendo em vista a expansão do capital e o aprofundamento da extração de mais-valor que reclamam a conformação da classe trabalhadora para a precariedade do trabalho no capitalismo e para a conformação da sociabilidade e da hegemonia burguesa, nossa tese consiste no entendimento de que a escola secundária pública, tomada como *lócus* de formação da dos filhos da classe trabalhadora, vem se constituindo fortemente como espaço de disputa pelo empresariado por meio da atuação dos intelectuais orgânicos do capital, como formuladores e organizadores da cultura, na construção de um projeto multifacetado para criação das condições necessárias à acumulação do capital: elaboração de uma profissionalização /escolarização reclamada pelo capital e exploração precoce da força de trabalho juvenil, bem como produção de acomodação e apassivamento social, atuando na direção política, moral e cultural da juventude.

Palavras-chave: Ensino Médio; Intelectuais orgânicos; Aparelhos Privados de Hegemonia; Intelectuais coletivos; Juventude trabalhadora.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the role of organic intellectuals of capital in the formulation of educational policies aimed at secondary education from the 1990s onwards. We use the historical and dialectical materialism as a theoretical reference, having as main references Antonio Gramsci (1999, 2001, 2007, 2015) and Karl Marx (2017). The methodological approach was qualitative, involving as procedures the bibliographical review and the analysis of documents originating from multilateral organizations taken in the research as collective intellectuals of capital and foundations, institutes and business organizations understood as the private apparatuses of capital hegemony. The central categories for our investigation were Gramsci's formulations of the Integral state, a private apparatuses of hegemony, hegemony e culture. In view of the expansion of capital and the deepening degradation of surplus value that demand the conformation of the working class to the precariousness of work in capitalism and to the conformation of the working class to the precariousness of work in capitalism and to the conformation of the working class to the precariousness of work in capitalism, our thesis consists of the understanding that the public secondary school, taken as the locus of formation of the children of the working class, has been strongly constituted as a space for dispute by the entrepreneur through the actions of organic intellectuals of capital, as formulators and organizers of culture, in the construction of a multifaceted project: production of a professionalization / schooling recovered by capital and early exploration of the youth workforce, as well as the production of accommodation and social pacification, acting in the political, moral and cultural Direction of youth.

Key-words: Secondary School; Organic intellectuals; Private Apparatuses of Hegemony; Collective intellectuals; Working youth.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Empiria: instrumentos legais.....	34
Quadro 2 - Publicações de APHs e ICs	35
Quadro 3 - Teses e Dissertações selecionadas.....	37
Quadro 4 - Artigos científicos selecionados.....	39
Quadro 5 - Associados Fundadores do Todos pela Educação.....	168
Quadro 6 - Associados Mantenedores do Todos pela Educação.....	169
Quadro 7 - Intelectuais Orgânicos do Capital: formação acadêmica e atuação no Estado	256
Figura 1 - O percurso da Lei nº 13.415/2017	109
Figura 2 - Projeto de vida – Pesquisa Fundação Roberto Marinho, 2020	144
Figura 3 - Taxas e estimativas de empreendedorismo no Brasil: 2019-2022.....	152
Figura 4 - Taxas e variações de empreendedores no Brasil – 2021/2022	153
Figura 5 - Cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna).....	194
Figura 6 - taxa de desocupação – Brasil – média anual (%).....	282
Figura 7 - taxa de desocupação – Brasil – 2012-2023.....	283
Figura 8 - População de 14 anos ou mais de idades, por posição na ocupação e categoria do emprego – Brasil (2023).....	283

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica De Nível Médio
FL	Fundação Lemann
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IET	Itaú Educação e Trabalho
INEP	Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IR	Instituto Reúna
IU	Instituto Unibanco
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MBC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital humano
TMD	Teoria Marxista Da Dependência
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.2 OBJETIVOS.....	28
1.2.1 Objetivo geral	28
1.2.2 Objetivos específicos	28
1.3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	29
1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	33
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE	40
2 ESTADO INTEGRAL E CAPITALISMO DEPENDENTE: O “ALTRUÍSMO” EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO HUMANA	43
2.1 APROFUNDAMENTO DO CAPITALISMO DEPENDENTE E AUTOCRACIA BURGUESA NO BRASIL.....	44
2.2 ESTADO INTEGRAL: A BENEVOLÊNCIA DO EMPRESARIADO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SEUS INTERESSES	57
3 CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO: COLONIZAR A SUBJETIVIDADE E SEQUESTRAR O FUTURO DA JUVENTUDE TRABALHADORA.....	75
3.1 DECRETO Nº 2.208/97: “O NOVO MÉDIO É PARA A VIDA” NA ESTEIRA ESTRITA DA EXIGÊNCIA DO MERCADO	75
3.1.1 Ascensão do Neoliberalismo no Brasil e a reforma gerencial do Estado: desregulamentar o mercado e transformar direitos em serviços	76
3.1.2 O receituário neoliberal para a formação da juventude: “o ensino médio agora é para a vida”	82
3.2 DECRETO 5.154/2004 E O PARTIDO DOS TRABALHADORES: UMA POLÍTICA CONCILIATÓRIA.....	90
3.2.1 O Estado e a luta de classes nos governos do Partido dos Trabalhadores: neodesenvolvimentismo e transformismo.....	91
3.2.2 Decreto 5.154/2004: a proposta de unificação da escola secundária e a ‘travessia’ para a profissionalização.....	97
3.2.3 As forças em disputa pela formação da juventude: o cabo de guerra até a Lei 13.415/17	106
3.3 LEI Nº 13.415/2017: A OFENSIVA DO EMPRESARIADO E O ADENSAMENTO DA FORMAÇÃO NA ESTEIRA MERCADOLÓGICA	110

3.3.1 O indiscutível caráter de classe do golpe jurídico-parlamentar-midiático (2016-2018) e o conjunto de ataques à classe trabalhadora.....	112
3.3.2 Recrudescimento e ascensão da extrema direita, do neofascismo e da autocracia burguesa no Brasil (2019-2022) e pandemia Covid-19: tempos sombrios para a classe trabalhadora.....	116
3.3.3 Pandemia mundial covid-19: entre negacionismos e impactos na educação, uma janela de oportunidades para o capital.	122
3.3.4 A lei nº 13.415/2017 e o ‘novo’ velho ensino médio: mudar para que tudo fique como está.....	129
3.3.4.1 Itinerários Formativos e o projeto de vida: o falacioso protagonismo juvenil e a flexibilização da vida.....	136
3.3.4.2 Da empregabilidade ao empreendedorismo de si	148
3.3.4.3 Formação técnica e profissional e a Educação a distância: duas grandes oportunidades para o capital	155
4 TEIA EMPRESARIAL DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: O ASSOCIATIVISMO BURGUEÊS	162
4.1 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: FORTALEZAS E CASAMATAS IDEOLÓGICAS DO CAPITAL.....	164
4.1.1 Movimento Todos pela Educação (TPE)	165
4.1.2 Instituto Unibanco (IU)	174
4.1.3 Itaú Educação e Trabalho (IET).....	179
4.1.4 Fundação Lemann (FL).....	184
4.1.5 Instituto Ayrton Senna (IAS)	190
4.1.6 Instituto Reúna (IR).....	196
4.1.7 Confederação Nacional da Indústria (CNI).....	197
4.2 INTELLECTUAIS COLETIVOS DO CAPITAL: O ESTADO BURGUEÊS SUPRANACIONAL	201
4.2.1 UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)	203
4.2.2 Banco Mundial	208
4.2.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)..	214
5 INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL: A TESSITURA DA POLÍTICA no Estado integral	219
5.1 INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL E A ORGANIZAÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA: DISPUTAS NA SOCIEDADE CIVIL	220

5.2 INTELLECTUAIS ORGÂNICOS: OS PREPOSTOS DA CLASSE DOMINANTE, FUNCIONÁRIOS DAS SUPERESTRUTURAS	225
5.3 HEGEMONIA E CULTURA: CONQUISTA E ELABORAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA JUVENTUDE TRABALHADORA	232
5.4 O INTELLECTUAL ORGÂNICO DO CAPITAL: ATUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA SECUNDÁRIA	236
5.4.1 Paulo Renato Souza	238
5.4.2 Claudio De Moura Castro	240
5.4.3 Guiomar Namó de Mello	241
5.4.4 Maria Helena Guimarães de Castro.....	244
5.4.5 Mozart Neves Ramos	246
5.4.6 Claudia Maria Costin	248
5.4.7 Priscila Cruz	250
5.4.8 Katia Cristina Stocco Smole.....	251
5.4.9 Cleuza Rodrigues Repulho	252
5.4.10 Ana Inoue	254
6 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ONDE ESTÁ A FORÇA DE TRABALHO PARA O CAPITAL, ESTARÁ O PROJETO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE	260
6.1 TEORIA DO VALOR-TRABALHO, CENTRALIDADE DO TRABALHO E FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE EXPLORAÇÃO DO TRABALHADOR.....	262
6.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	288
REFERÊNCIAS	293

INTRODUÇÃO

Num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens (José Carlos Mariátegui).

A presente tese tem como objeto de estudo a atuação dos intelectuais orgânicos no desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Médio. A educação escolar tem sido reorganizada em virtude das necessidades do capital em crise, para o qual a educação básica define-se como formadora para o trabalho simples e espaço para reatualização da hegemonia burguesa (MARTINS; NEVES, 2015). Ademais, o capital tem percebido a educação pública como forma de absorção de investimentos, seja pela própria privatização direta, seja pela demanda de serviços e produtos educacionais, gerada com o dinheiro público (ANDRADE; MOTTA, 2020; QUADROS; KRAWCZYK, 2021).

Especificamente, no que tange ao Ensino Médio – *lócus* específico de formação escolar da juventude – seu projeto educativo tem se constituído como objeto de disputa entre as classes sociais, dada à relevância desta etapa da educação básica para a formação dos filhos da classe trabalhadora (BEZERRA, 2019; BUENO, 2021; CARVALHO, 2019). Nessa correlação de forças em disputa, a atuação do empresariado tem ganhado notoriedade, pois diferentes frações de classe têm se articulado para, de forma conjunta, incidir sobre o processo de formação da classe trabalhadora (QUADROS; KRAWCZYK, 2019; KOSSAK, 2022; SILVA, 2023), na escola pública, onde concentra-se os filhos da classe trabalhadora, com 87,1% das matrículas do ensino médio regular, em 2022 (IBGE, 2023). Depreende-se que a ampla composição do empresariado torna complexa a definição das relações de classes e suas frações. No entanto, se consta que o empresariado brasileiro atual está mais organizado e fortalecido politicamente (ANDRADE; MOTTA, 2020).

Decorrente da sua importância estratégica para o capital, dadas às suas necessidades de formação dos trabalhadores, o Ensino Médio brasileiro recebeu nas últimas três décadas diferentes roupagens em forma de leis, compreensões e sentidos. Diferentes debates circundaram sobre a função e o sentido da escola secundária pública: poderia oferecer uma formação propedêutica e uma formação profissionalizante, deixando a escolha à critério do estudante; o Ensino Médio regular deveria ser ofertado

de forma propedêutica para todos ou ainda, se o Ensino Médio seria ofertado de forma integrada ao ensino técnico/profissionalizante.

Ademais, é passível de discussão o entendimento do que seja o termo “médio” que antecede os estudos universitários e também já não ocupa às bases iniciais da educação, como o ensino fundamental. Corroboramos com Nosella na compreensão de que

Lamentavelmente, o próprio termo “médio” obscurece, pela semântica, o entendimento correto da natureza desta fase escolar. “Médio” significa um momento equidistante do ensino fundamental e do superior. Trata-se de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos. Na verdade, esta etapa do ensino é a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade (NOSELLA 2011, p. 1062).

Comprendemos que a dualidade da educação brasileira e a fragmentação da formação humana é um dos expedientes utilizados pelo capital para equacionar as contradições postas entre a necessidade de educar os trabalhadores para a produção e a concessão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A formação econômico-social brasileira manifesta-se como uma das categorias explicativas para constituição da dualidade escolar que legitima caminhos de formação diferenciados a partir das funções e necessidades do sistema produtivo e da inserção de classe.

A dualidade escolar, especificamente no ensino médio, a despeito de diferentes governos, se reafirma como composição de um projeto de classe que se desenha e se desenvolve no escopo do Estado Ampliado, erigido sobre o bloco histórico neoliberal. Tal dualidade se funda nas formas de organização da sociedade capitalista e nas relações entre capital e trabalho. Não será a escola capaz de resolver nenhuma delas.

Além disso, a retórica contemporânea proferida pela mídia e pelas frações burguesas denominam de *nem-nem* os jovens que nem estudam nem trabalham, como forma de justificar as mudanças e contrarreformas propostas para o Ensino Médio, ou seja, como um problema social a ser equacionado por políticas públicas, além de responsabilizar os jovens pela sua condição. Em junho de 2023, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou que havia 49 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade no Brasil, em 2022. Dentre essas pessoas: 15,7% estavam ocupadas e estudando; 20,0% não estavam ocupadas nem estudando; 25,2% não estavam ocupadas,

porém estudavam; e 39,1% estavam ocupadas e não estudando (IBGE, 2023)¹, o que confirma que a necessidade do trabalho, ou seja, da venda da força de trabalho se sobrepõe à formação.

É um projeto que culpabiliza a juventude trabalhadora que, diante das condições materiais de existência, não tem no horizonte outra perspectiva de futuro – seja em relação ao trabalho, seja em relação à continuidade dos estudos e qualificação profissional, pois embora o discurso neoliberal queira responsabilizar o indivíduo pelas suas escolhas, vociferando um mundo de oportunidades iguais, fato é que os filhos da classe trabalhadora estão destituídos de oportunidades e liberdade de escolha, fragilizados pelas necessidades reais e imediatas de sobrevivência. Para Reis e Shiroma (2020, p. 533), trata-se de “um conjunto de políticas pensadas pelo centro para implantar na periferia a sacralização dos jovens nem-nem educando-os para aceitar um trabalho onde nem terão salário, nem direitos sociais (REIS; SHIROMA, 2020, p. 533).

Quando chegam à esta etapa da educação, dividem o tempo com o trabalho ou abandonam a escola justamente para dedicação exclusiva ao trabalho diante da necessidade em contribuir com a renda familiar e sobreviver. De acordo com o IBGE (2023), a necessidade de trabalhar é principal razão para abandono entre pessoas de 14 a 29 anos de idade, perfazendo um total de 40,2%. Ainda de acordo com o IBGE, a proporção de pessoas de 25 anos de idade ou mais que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 53,2% em 2022 (IBGE, 2023) ao passo que 57,2% das pessoas desocupadas (desempregadas) tinham concluído pelo menos o ensino médio no terceiro trimestre de 2022 (IBGE, 2022)², do que se depreende que o aumento da escolarização não resulta na diminuição do desemprego, outrossim, incide no acréscimo do “exército industrial de reserva” (Marx n’O Capital), na fase de expansão do desemprego estrutural. Estes dados têm mobilizado o discurso de diferentes frações da burguesia brasileira e internacional como forma de subsidiar propostas burguesas de educação que, por óbvio, precisam escamotear as contradições inerentes do capitalismo, que permeiam as relações capital-trabalho-educação.

¹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

² Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2022/pnadc_202203_trimestre_caderno.pdf. Acesso em 15 jul. 2023.

A partir da década de 1970, com a implementação de novos mecanismos e formas de acumulação, do que decorreu a reestruturação produtiva do capital, um novo desenho ideológico e político – o neoliberalismo – trouxe implicações para o trabalho e para a classe trabalhadora. A chamada ‘empresa moderna’ coíbe e limita o trabalho vivo, ampliação o maquinário tecno-científico, o que Marx chamou de trabalho morto (ANTUNES, POCHMANN, 2007). Como resultado:

Proliferam, nesse cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva de amplitude mundial, as distintas formas de flexibilização: salarial, de horário, funcional ou organizativa, entre outros exemplos. Desse modo, a flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa”: para desempregar trabalhadores, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; para reduzir o horário de trabalho ou para recorrer a mais horas de trabalho; para ter a possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; para poder subdividir a jornada de trabalho em dias ou semanas segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), entre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p, 202).

Desta forma, diante da intensificação e precarização do trabalho, torna-se imprescindível para o capital atuar na formação dos trabalhadores para educar o consenso, formando um novo tipo de trabalhador a partir dos discursos da empregabilidade e do empreendedorismo. Para tanto, as políticas educacionais tem sido pautadas e disputadas por frações de classes burguesas em âmbito local e internacional, por meio de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) como fundações, institutos e outras organizações de classe e dos intelectuais coletivos do capital (ICs), organismos multilaterais como Banco Mundial e outros, que buscam a institucionalização da lógica empresarial e privatista na educação pública. Estas instituições atuam de forma coletiva, produzindo documentos que utilizam, usualmente, a mesma receita: desqualificam a educação pública e oferecem um arsenal de soluções e prescrições, referenciando-se de forma mútua.

A hegemonia burguesa, isto é, sua capacidade de direção político-cultural, moral e intelectual precisa ser construída diuturnamente, função esta que bem cumprem seus intelectuais orgânicos, enquanto organizadores da cultura, exercem funções organizativas e diretivas. Para Gramsci (2001, v.2, p. 15, grifos do autor),

Os empresários -- se não todos, pelo menos uma elite deles -- devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da

própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.

Considerando os elementos acima discutidos, adotamos o referencial teórico de Antonio Gramsci³ para discutir o tema desta pesquisa se inscreve no desvelamento e problematização das relações existentes entre os intelectuais orgânicos do capital e a formação da juventude trabalhadora brasileira, tendo por objetivo compreender como estes intelectuais atuaram e atuam, no âmbito do Estado Ampliado, para formulação de políticas educacionais para o Ensino Médio, especificamente entre a década de 1990 e 2020, período em que a escola secundária passou por três contrarreformas:

- O Decreto nº 2.208/97, que dissociou a formação profissional da formação acadêmica no ensino médio, bem como a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio;
- O Decreto nº 5154/2004, que retomou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional e a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e;
- A Lei 13.415/2017 que instaurou novas bases e promoveu um reordenamento do ensino médio (forma e conteúdo curricular), a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

Para além de demonstrar as continuidades e as rupturas inscritas nas contrarreformas, elas nos serviram para investigar como a escola secundária foi adquirindo importância estratégica na formação de trabalhadores e trabalhadoras e se constituindo em *locus* de interesse e disputa pelas frações de classe burguesas, com

³ Antonio Gramsci (1891-1937) foi um italiano que, a partir da Revolução Russa e do estudo da obra de Lênin, se tornou um marxista. Gramsci foi importante na criação do Partido Comunista da Itália, tendo sido preso pelo regime fascista italiano em 1926. Durante os 11 anos em que esteve preso, escreveu os denominados “Cadernos do Cárcere” com caráter fortemente fragmentário. Do ponto de vista do conteúdo, porém, há temas centrais em torno dos quais se articulam os materiais investigados, o que confere aos seus textos “de maturidade” um caráter mais histórico e universal. Gramsci foi filósofo marxista da educação e da política, conferiu importância às relações pedagógicas compreendidas em seu sentido amplo, como conjunto das práticas educativas inerentes à totalidade da vida social, o que implica uma profunda relação entre política e educação.

participação ativa dos Intelectuais Coletivos (ICs) e Aparelhos Privados de Hegemonia do capital (APHs), por meio de seus Intelectuais Orgânicos que atuam no âmbito do Estado Integral.

O conceito de Estado Integral de Gramsci é tomado como basilar nesta pesquisa e como expressão do capitalismo contemporâneo, pois nos distancia da concepção neutra de Estado, que se confunde com governo ou como representante de interesses universais e, ainda, como esfera apartada da sociedade civil, pois “afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. [...] sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 47). Tomamos o Estado Integral ou Ampliado (sociedade política e sociedade civil) como ferramenta metodológica. Nas palavras de Mendonça (2014, p.35),

[...] podemos entender o Estado ampliado a partir de dois conceitos-chave: sociedade política e sociedade civil. O primeiro termo é bastante claro na obra de Gramsci, referindo-se ao Estado em seu sentido restrito – ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de “Estado político” ou “Estado-governo”.

Desta forma, tomamos a concepção de Estado Integral para compreender que as políticas educacionais não são formuladas e circunscritas ao Estado restrito ou sociedade política (aparato governamental formal do Estado, seja ele administrativo, legal ou coercitivo). Antes, se inserem na dinâmica do Estado Integral, compreendido de forma orgânica como sociedade política e sociedade civil.

O Estado é concebido como uma coisa em si, como um absoluto racional. Pode-se dizer isto: sendo o Estado a moldura concreta de um mundo produtivo e sendo os intelectuais o elemento social que melhor se identifica com o pessoal de governo, é próprio da função dos intelectuais pôr o Estado como um absoluto: desse modo, é concebida como absoluta sua função histórica, é racionalizada sua existência (GRAMSCI, 2002, v.6, p. 350).

Dialogamos com a concepção do marxismo sobre a questão do papel histórico e do significado do Estado que é oferecida por Lenin.

O Estado é o produto e a manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe *não podem* objetivamente ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (Lênin, 2017, p. 29).

Lênin afirma que “a república democrática é o melhor invólucro político possível para o capitalismo” e assim, “fundamente seu poder de modo tão sólido, tão seguro, que

nenhuma substituição na república democrática burguesa, nem de pessoas nem de instituições, tampouco de partidos, abala esse poder” (Lênin, 2017, p. 36). Gramsci enriquece a compreensão de Estado e acrescenta novas determinações: para além da função de dominação de classe, acresce a função de direção, de construção de hegemonia. Desta forma, o Estado também cumpre a função de garantir a dominação de classe.

O Estado sempre foi o protagonista da história, já que é em seus organismos que se concentra a potência da classe proprietária; é no Estado que a classe proprietária se disciplina e se constrói como unidade, acima dos dissídios e dos conflitos gerados pela concorrência, com o objetivo de manter intocada a condição de privilégio na fase suprema da própria concorrência, ou seja, na fase da luta de classe pelo poder, pelo predomínio na direção e no disciplinamento da sociedade. (GRAMSCI, 2004, p. 258).

Reside, na concepção de Estado Integral de Gramsci, os Aparelhos Privados de Hegemonia do capital (APHs) que constituem a base material da sociedade civil, compostos por fundações, instituições e organizações empresariais de diferentes frações de classe que atuam no campo educacional.

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas se encontram estreitamente relacionadas (FONTES, 2010, p.136).

Compreendemos que relação capital-trabalho demanda uma agenda educacional por partes das frações burguesas, uma agenda de servilismo e subjugação da educação ao capital. As formulações desta agenda ocorrem coletivamente, no trabalho conjunto dos diferentes APHs e ICs da burguesia e transita no âmbito do Estado Integral pela atuação objetiva de seus intelectuais orgânicos, compreendidos por Gramsci como funcionários da superestrutura (sociedade política e sociedade civil).

Esclarecemos que, nesta pesquisa, para referência aos dispositivos legais e instrumentos normativos em seu conjunto, adotamos o termo ‘contrarreforma’ por entendermos que o, “[...] o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle: [um indiscutível processo de contrarreforma]” (COUTINHO, 2010, p. 35). Da mesma forma, Granemann (2004, p. 30), compreende que contrarreformas podem ser compreendidas como um conjunto de

“alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho. As contrarreformas, em geral, alteram os marcos legais – rebaixados – já alcançados em determinado momento pela luta de classe em um dado país”. Na contemporaneidade, este conjunto de ações regressivas são apresentadas como reformas e constituem uma das principais bandeiras da ideologia neoliberal. Para Coutinho (2007), o termo ‘reforma’ se expressa como uma mistificação ideológica neoliberal, já que na tradição revolucionária este conceito designava ampliação de direitos e proteção social e agora nada mais significa do que cortes, supressões e restrições de direitos.

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo” (COUTINHO, 2010, p.34).

Behring e Boschetti (2008) compreendem que o termo ‘reforma’ é empregado pelos defensores do projeto neoliberal, negando seu significado histórico e relacionado a herança da esquerda revolucionária e suas conquistas coletivas e populares por melhores condições de vida e trabalho para os trabalhadores. Portanto, ao adotarmos o termo ‘contrarreforma’, compreendemos que tais dispositivos legais não acolhem demandas da classe trabalhadora nem absorvem algumas reivindicações populares, outrossim, aprofundam o processo de regressão de direitos que emerge das relações de poder e da luta política, ambas enraizadas socialmente e materialmente.

No âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais, alguns pesquisadores se referem às alterações nos dispositivos jurídicos e políticos como ‘reformas’ (QUADROS; KRAWCZYK, 2021) e outras pesquisas (LAMOSA, 2020, RAMOS, 2022) compreendem estas alterações como ‘contrarreformas’ por se tratarem de dispositivos legais que atuam na supressão e regressão de direitos sociais. Seria possível também empreender uma discussão em que Reforma/Contrarreforma seriam nomes fantasiosos para uma categoria melhor adequada como ‘Revolução Passiva’, utilizada por Antonio Gramsci para compreender e caracterizar o processo de constituição do Estado unitário na Itália – processo histórico denominado *Risorgimento*. Em nosso entendimento, a categoria ‘revolução passiva’ não foi suficientemente estudada e desenvolvida pelo campo da educação para ser adotada na discussão de que nos ocupamos.

Os filhos da classe trabalhadora, existentes no reino onde a necessidade de sobrevivência cerceia a liberdade de escolha, são submetidos diariamente à uma retórica

meritocrática e de responsabilização individual, que escamoteia a realidade de que o “projeto de vida” não é uma opção a ser feita de acordo com a vontade, outrossim, uma falácia de apassivamento e conformação à projetos possíveis para uma vida e para ocupações de constante instabilidade e precariedade. A despeito da Lei 13.415/17 e indagando sobre o lugar do Ensino Médio, Gawryszewski (2017, p. 83) advertiu:

[...] que os sentidos para o ensino médio defendidos pelas frações burguesas e seus intelectuais orgânicos apontam para a formação de um trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada à intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural.

Na análise de Silva e Scheibe (2017), os argumentos utilizados pelos propositores e defensores de tal contrarreforma compõe uma linha de alegações reiterada nos últimos vinte anos, ancorados na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas pelo setor empresarial.

Em 2023, no período de conclusão desta pesquisa, esta contrarreforma⁴ se encontrava em processo de disputa, dadas as correlações de forças entre o empresariado brasileiro que insiste pela sua não revogação, fazendo pequenas alterações como concessão e os trabalhadores da educação que, em sua maioria, compreendem que ela não oferece a formação reclamada pela classe trabalhadora. Em abril de 2023, o ministro da educação Camilo Santana abriu Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio que foi encerrada em julho. Em agosto, o ministro entregou à Comissão de Educação (CE) do Senado o Sumário⁵ com os principais resultados da consulta e solicitou que a CE, por meio da Subcomissão Temporária para Debater e Avaliar o Ensino Médio no Brasil (Ceensino), trabalhe em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) para avançar na construção de uma política pública para o setor. Os resultados da Consulta indicaram 12 núcleos de trabalho: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; educação à distância (EaD); infraestrutura; educação profissional e tecnológica (EPT); formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação; e papel do MEC.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>. Acesso em 5 set. 2023.

⁵ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em 5 set. 2023.

No documento ‘Resultado da consulta pública do Ministério da Educação sobre a reforma do ensino médio’⁶, a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE) analisa as 12 abordagens do sumário do MEC e afirmou que a maioria delas está “em consonância com as pautas defendidas pelo Movimento Nacional de Revogação do Novo Ensino Médio (NEM) e que continuam na luta pela sua revogação”⁷.

Trata-se da formação de uma subjetividade conformada à atual conjuntura histórica, na qual a extrema concentração da propriedade capitalista se dá pela expropriação massiva dos recursos sociais de produção, extraindo mais-valor do trabalho livre. Quer dizer que, “quanto mais se expande o capitalismo, mais o trabalho assume múltiplas configurações, recobertas por contraditórias aparências, disseminadas, enfatizadas pela propaganda e pela atuação empresarial e estatal” (FONTES, 2017, p. 2).

A temática discutida nesta pesquisa foi motivada, entre outras razões, pela atuação como Pedagoga - Orientadora Educacional atuante no Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC) no atendimento de estudantes do Ensino Médio Integrado desde 2013. Assim, tenho presenciado a inquietação tanto de adolescentes e famílias diante conjunturas de desalento, de ausência de dignidade, de direitos e de incerteza quanto ao futuro, quanto de educadores que buscam discutir e compreender as políticas educacionais, contestá-las ou afirmá-las por meio de discussões que, por vezes, ocorrem de maneira descolada da materialidade que as produz.

Esta pesquisa iniciou no segundo semestre de 2019 e no ano seguinte, 2020, tivemos a ocorrência da pandemia mundial denominada Covid-19 que impôs inúmeros desafios à humanidade. Ademais, neste período, tivemos no Brasil um governo de características neofascistas que negligenciou a pandemia e todas suas consequências para a vida humana, seja quanto ao trabalho, à saúde e educação, com profundas implicações para a classe trabalhadora. Do que decorre que as implicações para a tese não podem ser ignoradas, pois, devido ao isolamento pessoal imposto e com atividades realizadas de modo remoto, o processo de pesquisa se tornou um tanto solitário, sem os encontros com o grupo de pesquisa e aulas presenciais, somados à toda insegurança e medo da conjuntura pandêmica e de governo do país. Contudo, este período tornou ainda mais evidente a

⁶ Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/resultado_consulta_publica_nem_final_web.pdf. Acesso em 5 set. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.sintead.org.br/2023/08/cnte-faz-analise-de-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

necessidade premente de investigar e descortinar o funcionamento do Estado Integral e dos intelectuais orgânicos do capital.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Compreendemos que o estudo das relações orgânicas entre estrutura e superestrutura – aspecto essencial da noção de bloco histórico - tem como ponto essencial o vínculo que realiza essa unidade, um vínculo orgânico que corresponde a uma formação social concreta. Em tal formação, distingue-se, por um lado, uma estrutura social – as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre elas é realizado por certos grupos sociais, cuja função é operar ao nível superestrutural: os intelectuais (PORTELLI, 1990).

Nos dois planos da superestrutura – estão a sociedade política (os aparelhos de Estado, função de “domínio direto” ou de comando) e a sociedade civil (“que reúne o conjunto de organismos vulgarmente ditos “privados” e corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2001, v. 2).

Considerando a formação social brasileira de capitalismo dependente (FERNANDES, 1981) e as especificidades econômicas, políticas e sociais do bloco histórico neoliberal erigido no Brasil, entendemos que estamos diante de uma refuncionalização do Estado ampliado.

O Estado ampliado, no bloco histórico neoliberal, continua, pois, a atuar firmemente nas mais distintas expressões da “questão social”, refuncionalizando e readequando as estruturas da sociedade política e da sociedade civil para intervir consensual e coercitivamente nas áreas econômicas, políticas, sociais e culturais, conservando sua atuação classista e sua importância na manutenção da ordem (CASTELO, 2013, p. 224).

Nesse sentido, situando o atual bloco histórico, recuperamos que o vínculo orgânico é dado pelos intelectuais que atuam no Estado ampliado (nos dois planos superestruturais). Esta atuação se dá na medida em que ocupam diferentes posições dentro desse Estado, ou seja, transitam nas diferentes esferas como os aparelhos privados de hegemonia do capital, os organismos multilaterais compreendidos como intelectuais coletivos e, também, no Estado restrito (aparelho de Estado) costurando a política, a concepção de mundo, a hegemonia adequada à dominação burguesa.

Como Gramsci a apresenta, desde os tempos de L'Ordine Nuovo, a função do novo intelectual, orgânico à dinâmica da sociedade e à conquista da hegemonia da sua classe, não pode mais consistir “na eloqüência” e nos ímpetos da “emoção”, mas na interpenetração entre conhecimento científico, filosofia e ação política (SEMERARO, 2006, p. 378).

Os intelectuais orgânicos do capital precisam trabalhar, oportunamente, na construção de concepções de mundo que forneçam sustentação às proposições político-pedagógicas das frações burguesas, se agarrando à imediatividade e pragmaticidade dos fenômenos sociais. Com Gramsci (2001, p. 20), compreendemos que “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”.

Ressaltamos também a importância dos intelectuais na construção da hegemonia como uma “racionalidade de classe”, como estratégia de poder para o convencimento e construção do consenso da classe trabalhadora de que uma dada direção social interessa a todos, uma concepção de mundo que conduz uma ação. A dominação burguesa requer mecanismos políticos, ideológicos e cognitivos na disputa pela consciência da classe trabalhadora.

Entendemos que na correlação de forças do bloco histórico neoliberal “o ocultamento da dominação política determinando negativamente a tomada de consciência dessa dominação pelas classes subalternas. [...] todo o jogo aparece como se dando entre “indivíduos genéricos, abstratos, sem historicidade” (DIAS, 1996, p. 15).

Por isso, nos orientamos pela tradição marxista de relacionar a sistematização das ideologias políticas com o contexto histórico das lutas de classes e o desenvolvimento das relações sociais de produção e das forças produtivas. Nos debruçamos sobre o materialismo histórico, nas palavras de Marx em seu prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política:

O resultado geral que se me ofereceu e, uma vez ganho, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado assim sucintamente: na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1977, p. 301).

Nesse sentido, tomamos a estrutura e a superestrutura como composição da totalidade social, uma composição orgânica e dialética onde a centralidade do trabalho atua na formação da consciência dos indivíduos, considerando a submissão real do trabalho ao modo de produção do capital, sua reprodução e exploração ampliada e a sociabilidade necessária que dela deriva.

Tendo em vista a luta de classes e seus interesses antagônicos, reflete-se sobre o trabalho e a educação enquanto atividades humanas que estabelecem mediações na disputa por projetos societários distintos. É no âmbito da luta de classes, que discutimos a participação ativa de diferentes frações burguesas no processo de construção das políticas educacionais destinadas à formação intelectual e moral da juventude brasileira.

Desta feita, ao discutir as três contrarreformas destinadas ao Ensino Médio, buscamos conhecer e compreender como as diferentes frações burguesas foram pautando políticas educacionais para a juventude, realizando análises e prescrevendo formulações que acabaram encontrando respaldo nos dispositivos legais e normativos emanados do Estado restrito. Usando a perspectiva de Gramsci, pode-se dizer que o Estado educa o consenso através dos “aparelhos privados de hegemonia”, “[o que] significa que por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil (GRAMSCI, 2007, p. 254-255, grifos do autor).

Governo com o consenso dos governados, mas com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também "educa" este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (GRAMSCI, 2007, p. 119).

As frações de classe da burguesia não podem prescindir da escola, sob pena de sua hegemonia perder força e desencadear uma crise de hegemonia, que ocorre quando:

[...] as ideologias dominantes perdem força, e os laços existentes entre governantes e governados vão se enfraquecendo. Os aparelhos privados de hegemonia, operados pelos intelectuais orgânicos e tradicionais das classes dominantes, já não conseguem soldar o bloco histórico em torno da concepção do mundo burguesa – esgarçando as ligações entre a superestrutura e a estrutura –, na qual a classe trabalhadora não se sente mais representada pelos interesses das classes dominantes. (CASTELO, 201, p. 112).

Não compreendemos a escola como local exclusivo da necessária recomposição da hegemonia burguesa, mas sim, como um local privilegiado de atuação do empresariado na sua brava constante para formar e conformar a sociabilidade dos trabalhadores reclamada pelo capital. Ademais, é oportuno formular propostas de formação que estejam atreladas, de forma intrínseca, às necessidades de extração de mais-valor por meio da

exploração do trabalho e reduzindo o horizonte escolar para o trabalho simples, mas sobretudo, uma formação que não lhe permita perceber a subalternidade de classe, uma formação que se sobreponha à filosofia da práxis e promova a hegemonia burguesa na realidade concreta, na direção cultural e moral dos indivíduos.

Gramsci compreendeu a centralidade dos intelectuais e de sua expressão nas superestruturas, não os compreende como um grupo autônomo e independente, outrossim, os intelectuais estão intimamente imbricados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

O erro metodológico mais difundido, ao que parece, consiste em ter procurado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações em que essas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto das relações sociais (GRAMSCI, 2001, p. 18).

A partir dos elementos discutidos, configura-se o problema no qual nos debruçamos nesta pesquisa. Tendo em vista a expansão do capital e o aprofundamento da extração de mais-valor que reclamam a conformação da classe trabalhadora para a precariedade do trabalho no capitalismo e para a conformação da sociabilidade e da hegemonia burguesa, nossa tese consiste no entendimento de que a escola secundária pública, tomada como *locus* de formação da dos filhos da classe trabalhadora, vem se constituindo fortemente como espaço de disputa pelo empresariado por meio da atuação dos intelectuais orgânicos do capital, como formuladores e organizadores da cultura, na construção de um projeto multifacetado: elaboração de uma profissionalização /escolarização reclamada pelo capital e exploração precoce da força de trabalho juvenil, bem como produção de acomodação e apassivamento social, atuando na direção política, moral e cultural da juventude.

Pelas razões descritas, temos a interrogação que norteou a problemática desta pesquisa: quem são os intelectuais orgânicos do capital, o que defendem e como se articulam junto ao Estado Integral na formulação de políticas educacionais para o Ensino médio?

Diante desta questão ampla, elencamos outras indagações que nos auxiliaram na compreensão do tema investigado, quais sejam: a) quem são os intelectuais orgânicos do capital que atuaram/atuam no desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Médio?; b) à qual/quais APHs e ICs estes intelectuais orgânicos estão vinculados?; c) qual projeto de formação da juventude trabalhadora foi sendo gestado nas últimas três décadas considerando as mudanças no modo de produção capitalista?

É nesse sentido que esta pesquisa objetivou identificar e analisar a atuação dos intelectuais orgânicos do capital na composição de formulações para o ensino médio, entendendo que a atuação política para essa etapa da educação básica se insere em uma das estratégias da classe dominante para recomposição permanente de sua hegemonia e de seu projeto de classe, para os quais é indubitável a formação da juventude trabalhadora ‘resiliente’, sem compreensão histórica de mundo ou consciência de da dominação de classe.

1.2 OBJETIVOS

Diante do problema de pesquisa aqui apresentado e das indagações dele decorrentes, delineamos os objetivos que seguem.

1.2.1 Objetivo geral

- Identificar e analisar a composição e a atuação dos Intelectuais Orgânicos do Capital, Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais Coletivos na formulação e desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Médio junto à sociedade política (Estado restrito) a partir da década de 1990.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar quais foram as principais políticas educacionais do Ensino Médio destinadas à formação da juventude trabalhadora, a partir de 1990;
- Discutir a participação empresarial na formulação das políticas educacionais no âmbito do Estado Integral;
- Identificar os Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais Coletivos do capital e suas formulações para o Ensino Médio;

- Mapear os Intelectuais Orgânicos do capital que atuaram/atuam no desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Médio e compreender sua atuação no Estado Integral;
- Problematizar o projeto de formação da juventude diante do mundo do trabalho na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

1.3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Os pressupostos teóricos-metodológicos que norteiam esta investigação estão ancorados no materialismo histórico-dialético, tomando como central a necessidade de compreender e explicar o fenômeno investigado – a atuação dos intelectuais orgânicos, como ele verdadeiramente ocorre na prática, como se apresenta na realidade, ou seja, a compreensão e o reconhecimento da objetividade da realidade, independente da consciência e do conhecimento sobre ele. A investigação científica, nesta perspectiva, permite compreender e explicar os fenômenos em sua existência efetiva.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 77-78).

O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações e nisso está implicado o método, ou seja, uma determinada perspectiva do pesquisador para, em sua relação com o objeto, extrair-lhe a multiplicidade de suas relações e características diante da totalidade.

A categoria da totalidade, por sua vez, traz implicações para a pesquisa, pois, desse modo, o concreto é uma totalidade com várias formas de existência do objeto. No atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a investigação científica não pode prescindir da análise na perspectiva da totalidade e suas consequentes implicações econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Para Marx, a totalidade “não é uma extensão física de vários vetores, ela é fundamentalmente, temporal, isto é, movimento e sucessão das formas no tempo. A totalidade, ou o todo, seria somente aquilo que se implementa através de seu desenvolvimento, por isso, ele se apresenta como resultado” (IASI, 2013, p. 341). Salienta-se que “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (NETTO, 2009, p. 3 *apud* LUKÁCS, 1974, p.

41). A totalidade, na perspectiva marxiana, não se refere a tudo, mas ao entendimento de que a realidade social é um conjunto articulado de partes e que há uma relação dialética e processual entre o todo e as partes.

O conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social. (TONET, 2013, p. 74).

Isto nos remete à um dos pares categóricos-analíticos importantes a serem observados na pesquisa, quais sejam: *aparência e à essência*, pois são conceitos que afirmam que a realidade é cognoscível e não uma mera abstração individual ou particular. Marx já advertia que toda ciência seria desnecessária se essência e aparência coincidissem. Nesse sentido, partimos da aparência da empiria, ou seja, do que ela evidencia e demonstra para alcançar a sua essência, isto é, quais relações elidem e quais contradições e mediações estão presentes. Os formuladores ideológicos do capital nos fornecem muitos subsídios nesse sentido, encapsulando contradições em discursos falaciosos sobre a realidade concreta. Na aparência, o projeto educativo para a juventude quer promover inserção no trabalho, desenvolvimento econômico e social, protagonismo juvenil. Na essência, está contigo um projeto de formação para extração de mais-valor por meio das inúmeras formas contemporâneas de intensificação e precarização do trabalho.

Ao discorrer sobre a dialética no posfácio da segunda edição alemã do primeiro volume do livro *O Capital: crítica da economia política*, Marx (2017, p. 91) indica:

Em sua figura racional, ela [a dialética] constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário pertencimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária.

Consideramos que a análise do objeto de pesquisa deve considerar que ele se insere num meio material, social e num tempo histórico específicos e que a sociabilidade é consequente do modo como produzimos nossa existência, em sua objetividade e em sua materialidade. Deste modo, esta pesquisa parte da compreensão analítica que as relações sociais estão profundamente ligadas às forças produtivas. Marx se dedicou ao estudo de uma determinada forma histórica de produção material: a produção burguesa moderna e,

consequentemente, as relações sociais que lhes eram inerentes. Sem a compreensão do modo de produção burguês moderno, seria impossível uma teoria social que permitisse oferecer um conhecimento verdadeiro sobre esta sociedade.

Uma teoria social da sociedade burguesa, portanto, tem que possuir como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social. Este ponto de partida não expressa um juízo ou uma preferência pessoal do pesquisador: ele é uma exigência que decorre do próprio objeto de pesquisa – sua estrutura e dinâmica só serão reproduzidas com veracidade no plano ideal a partir desse fundamento; o pesquisador só será fiel ao objeto se atender a tal imperativo. (NETTO, 2009, p.11).

O que torna necessário, em cada sociedade, estudar sua história e seus desenvolvimento social, condições e características estas necessárias para então extrair dela suas determinações fundantes. Como nos advertem as pesquisadoras Evangelista e Shiroma (2019), “um estudo será histórico se apreender concretamente, em nível de pensamento, o real histórico”:

[...] a compreensão histórica supõe um duplo e simultâneo movimento, ‘explicar’ e ‘compreender’. Explicar exige identificar as relações e conexões fundamentais dos fenômenos sociais, cuja objetividade se expressa na própria materialidade da organização social, isto é, na distribuição dos seres sociais em classes sociais, estabelecendo determinações efetivas, porém maleáveis. Por serem formas de organização social, podem ser mais ou menos rígidas, porém não envolvem um determinismo naturalizante, seja de cunho biológico ou psicológico. Compreender implica apreender e entranhar-se dos sentidos e significados, muitas vezes contraditórios, e mesmo antagônicos, que atravessam a experiência da vida social e plasmam sociabilidades diversas. (FONTES, 2009, p. 210 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 7).

Objetivamos empreender uma análise que não deixasse nosso objeto numa perspectiva ahistórica, considerando as implicações para pensar as determinações histórico-sociais que incidem não somente no objeto, mas na nossa maneira de compreendê-lo e explicá-lo. Entendemos que, é somente lastreando-se nas determinações históricas, ou seja, nas relações sociais de produção que conformam nossa vida material e intelectual, que o conhecimento produzido poderá ser considerado com “abordagem histórica” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Tomamos o referencial gramsciano como nuclear no desenvolvimento desta pesquisa⁸, posto que sua contribuição de Estado Integral, enquanto ferramenta

⁸ Em livro intitulado ‘Antonio Gramsci e a pesquisa educacional’ (São Paulo: Alameda, 2022), a pesquisadora Márcia Aparecida Jacomini investigou, em trabalho de pós-doutorado, como as pesquisas educacionais no Brasil, em especial aquelas que possuem como objeto de estudo as políticas educacionais, tomam como referência os escritos de Gramsci. Uma resenha do livro está disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/17442>. Acesso em 2 jul. 2023.

metodológica (MENDONÇA, 2014), possui relevância para explicar como se dá o desenvolvimento das políticas educacionais contemporâneas e suas relações de força, tomando a sociedade civil como parte do Estado. Além disso, as categorias contidas nos *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 1999, 2001, 2002, 2007, 2015) como Estado Integral, bloco histórico, sociedade civil, intelectuais orgânicos, hegemonia, cultura, aparelhos privados de hegemonia e filosofia da práxis são categorias apreendidas como suporte analítico para a discussão realizada neste estudo.

Também recorreremos a teoria do valor-trabalho, contida no ‘O capital’, livro I (MARX, 2017) para discutir a compreensão da força de trabalho como mercadoria e as formas de sua exploração para produção de mais-valia e, com este subsídio, problematizar as formas de trabalho contemporâneas para as quais o capital precisa educar a classe trabalhadora.

Com Florestan Fernandes (1976, 1981) discutimos a formação social brasileira e sua inserção enquanto uma economia capitalista dependente, no intuito de compreender as formas que o trabalho e a educação no país se inserem numa dinâmica de exploração e subalternidade em relação aos países centrais, problematizando a influência de ICs do capital internacional nas políticas para educação secundária no Brasil.

Importante evidenciar que as categorias e os conceitos do materialismo histórico não se assemelham ao engessamento do positivismo nem ao relativismo da pós modernidade, pois a perspectiva essencial do método é apreender, no âmbito do pensamento, o movimento do real, como dito anteriormente. Se o real está em constante mudança no curso da história, logo os conceitos e as categorias também devem estar constantemente em elaboração crítica (IASI, 2019).

(...) os conceitos não são esquemas rígidos que, uma vez determinados, já não mudam seu sentido; consiste em que os conceitos não são configurações intelectuais isoladas entre si e que podem ser compreendidos abstratamente; são, ao contrário, realidades vivas, que geram um processo de transição contínua, de salto. (LUKÁCS, 2005, p. 42 *apud* IASI, 2019, p. 3).

Assim, perseguimos o entendimento das categorias como “objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas)” (NETTO, 2009, p. 14).

Considerando os elementos teórico-metodológicos mencionados, nos debruçamos na investigação de identificar os intelectuais orgânicos do capital que atuaram/atua no

Estado Integral, tomando como ponto de análise as três contrarreformas mencionadas e os documentos dos APHs e ICs que objetivavam lhes conferir sustentação. Nos pautamos no entendimento do Estado Integral, compreendendo que tais contrarreformas possuem seus instrumentos legais e normativos, emanadas do Estado restrito, no sentido gramsciano, uma trincheira avançada. No entanto, tais instrumentos são elaborados pela robusta cadeia de fortalezas e casamatas, na sociedade civil, os aparelhos privados de hegemonia e, consideramos também, os organismos multilaterais, compreendidos como os intelectuais coletivos do capital, pois tanto frações burguesas locais representadas por organizações sociais, quanto internacionais, elaboram e difundem projetos de educação que possam assegurar a reposição contínua da hegemonia burguesa e sua agenda de demandas e interesses.

O avanço dos interesses das frações de classe burguesas sobre a educação pública ocorre com a efetiva atuação dos seus intelectuais orgânicos que, ao transitar pelas superestruturas do Estado Integral, operam a ideologia do capital de forma orgânica, tecendo concepções de mundo aderentes à hegemonia burguesa para a formação da juventude trabalhadora, fato que não pode ser desconsiderado quando da análise das políticas educacionais. Ainda que esta atuação ocorra de forma coletiva, sintonizada com os diferentes APHs e ICs, a objetividade desta atuação confere materialidade à ideologia burguesa que pretende colonizar a subjetividade dos trabalhadores. Como nos adverte Gruppi (1978), se tudo fosse reduzido à base econômica, não haveria lugar para a iniciativa política e, assim, a hegemonia apresentada por Gramsci é algo que opera em plenitude, isto é, tanto na estrutura econômica e na organização política da sociedade, como sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e os modos de conhecer.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Nossa empiria é composta por mecanismos legais que institucionalizaram as contrarreformas para o ensino médio, a partir da década de 1990, bem como as publicações provenientes de APHs e ICs que discorriam sobre a escola secundária e/ou sobre a formação da juventude. Ao analisar a empiria, pudemos identificar os intelectuais orgânicos que estiveram presentes de forma direta ou indireta na sua produção, seja pela atuação no Estado restrito, seja pela atuação em APHs e ICs.

Esclarecemos que o critério de escolha dos intelectuais orgânicos do capital que abordamos na pesquisa se deu por dois aspectos que elencamos como relevantes, a saber: sua participação no desenvolvimento da política (instrumentos legais) e sua inserção no âmbito do Estado Integral, ou seja, alguns intelectuais aqui discutidos atuaram de forma mais direta na formulação da política quando ocupando o Estado restrito, em funções no MEC ou órgãos governamentais; outros ocuparam órgãos do governo, mas estiveram mais atrelados às formulações políticas quando atuando em APHs ou ICs. Desse modo, os intelectuais orgânicos discutidos neste trabalho atuaram nos dois planos da superestrutura (sociedade política e sociedade civil), bem como formularam e difundiram concepções sobre a escola secundária no Brasil. Para além de identificar os intelectuais e problematizar sua atuação, também buscamos discutir os projetos educacionais que representam considerando os APHs e ICs que se vinculam.

A análise documental foi norteadada pela busca das relações que as produziram, pelas relações que possuem com outras fontes empíricas e em relação com a materialidade histórica na qual se insere e com a qual constrói sentidos e significados. Compreendemos que, embora os documentos selecionados estejam inscritos no campo educacional, não é neste que encontram seu sentido último, mas no campo econômico, já que não são os documentos que justificam a política educacional, mas antes, é o movimento da economia que produz a política e justifica a produção de documentos.

No quadro 1, elencamos a legislação analisada.

Quadro 1 - Empiria: instrumentos legais.

Instrumento Legal
Decreto nº 2.208/97 – dissociou a formação profissional da formação acadêmica no ensino médio.
Resolução CNE/CEB nº 3/1998 - instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
Parecer CNE/CEB nº 15/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Decreto nº5154/04 - retoma possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional.
Resolução CNE/CEB nº 2/2012 - instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
Parecer CNE/CEB nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Lei nº13.415/17 – instaura reforma curricular no ensino médio e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CEB nº 3/2018 - Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CP nº 4/2018 - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

Fonte: elaboração própria.

No quadro 2, apresentamos os documentos de aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos analisados.

Quadro 2 - Publicações de APHs e ICs

Documentos/Publicações	APHs e ICs
Políticas para o Ensino Médio e desigualdades escolares e sociais (2017)	Fundação Tide Setúbal Organização CENPEC
Juventude, Educação e Projetos de Vida (2020)	Fundação Roberto Marinho
Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019	Todos pela Educação
'Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022 (2018)	Todos pela Educação
Educação já: programa de fomento ao ensino médio de tempo integral' (2018)	Todos pela Educação, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, com a participação do CENPEC
Educação Já: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira (2022)	Todos pela Educação
Educação Profissional Emancipatória: Juventudes e Trabalho (2020)	Itaú Educação e Trabalho
Articulação curricular no ensino técnico-profissional e projetos empreendedores (2020)	Itaú Educação e Trabalho
A Formação Técnica e Profissional e o Novo Ensino Médio: Guias de Apoio às Redes Estaduais (2022)	Itaú Educação e Trabalho
O futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras (2023)	Itaú Educação e Trabalho
Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão (2011).	Instituto Unibanco
Relatório de Atividades (2003, 2009, 2020)	Instituto Unibanco
Relatório Anual (2002)	Fundação Lemann
Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens (2018)	Fundação Lemann Todos pela Educação
Excelência com equidade no Ensino Médio: as dificuldades das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas (2019)	Fundação Lemann IEDE, Itaú BBA Instituto Unibanco
Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais' (2021) (OCDE)	Tradução e publicação pelo Instituto Ayrton Senna
Competências Socioemocionais: a importância do desenvolvimento e o monitoramento para a educação integral (2021)	Instituto Ayrton Senna
A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento (2002)	CNI
Mapa estratégico da indústria 2007-2015 (2005)	CNI
Educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável (2007)	CNI

Falta de trabalhador qualificado (2020)	CNI
<i>Achieving World-Class Education in Brazil The Next Agenda. 2012 (2012)</i>	Banco Mundial
<i>Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020 (2011)</i>	Banco Mundial
<i>Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina (2012)</i>	Banco Mundial
Competências e Emprego: uma agenda para a juventude (2018)	Banco Mundial
Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade (2018)	Banco Mundial
A natureza mutável do trabalho (2019)	Banco Mundial
<i>OECD Future of Education and Skills 2030 (2019)</i>	OECD
<i>Promoting better labour Market outcomes for youth (2014)</i>	OECD
Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida. Uma abordagem estratégica das políticas de competências. (2014)	OECD
Marco de Ação da Agenda Educação 2030 (2015)	UNESCO
<i>The digital Transformation of Education: connecting schools, empowering learners (2020)</i>	UNESCO
Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022)	UNESCO
Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo (2011)	UNESCO
Reforma da Educação Secundária: aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidade (2005)	UNESCO
A sala de aula de 2030 e o aprendizado para a vida: A tecnologia indispensável (2018)	MICROSOFT

Fonte: elaboração própria.

Realizamos a revisão bibliográfica como procedimento necessário para partir do conhecimento acumulado e examinar, racional e criticamente, seus fundamentos e seus limites, considerando seus processos históricos reais, pois compactuamos com o entendimento de que

A pesquisa científica constrói-se, também, sobre o legado das anteriores e na interlocução com elas. Ignorar a produção acumulada social e historicamente significaria negligenciar o conhecimento científico anterior, empobrecendo o trabalho intelectual, além de frear um avanço para a área de pesquisa. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 3)

É do conhecimento social e historicamente produzido que podemos nos aproximar do nosso objeto e, por esta razão, o levantamento bibliográfico sobre o que foi produzido a respeito do objeto de pesquisa é relevante para dialogar com outros autores, para perceber outros caminhos investigativos percorridos, apontamentos que incidem em nossas questões e conclusões (ainda que provisórias) que podem colaborar com nossa compreensão acerca do tema. Elencamos três plataformas consultadas, quais sejam: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES/MEC e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Num primeiro momento utilizamos os seguintes descritores: Intelectuais Orgânicos + Jovem Trabalhador, Intelectuais Orgânicos + Formação da Juventude, Intelectuais Orgânicos + Educação Básica. Sem conseguir um resultado expressivo, que nos fornecesse a sustentação necessária, realizamos uma nova pesquisa, conservando o descritor ‘intelectual orgânico’ e incluindo o descritor ensino médio. Ainda sem resultado substancial, realizamos uma nova consulta estipulando cada contrarreforma, ou seja, associando ‘intelectual orgânico’ e a reforma em questão: Decreto nº 2.208/97, Decreto nº 5.154/04 e a Lei nº 13.415/17. Após estas incursões para a revisão bibliográfica, o resultado não nos instrumentalizou para fins de análise de um conjunto selecionado de pesquisas com diálogo direto com nosso tema, o que nos permite inferir que a discussão sobre a função e atuação dos intelectuais na contemporaneidade, no sentido da sua identificação, ainda pode avançar.

No entanto, diante das buscas, fomos encontrando trabalhos que poderiam contribuir em alguns aspectos com a discussão proposta na tese e também, nas referências bibliográficas apontadas por algumas pesquisas, identificamos outras que dialogavam com nosso tema. Assim, garimpando, pela proximidade com nossa temática, elencamos 18 dissertações, 2 teses apresentadas no quadro 3 e 19 artigos apresentados no quadro 4. Estes trabalhos contribuíram para a discussão do nosso tema e são problematizados ao longo da tese.

Quadro 3 -Teses e Dissertações selecionadas

Título	Autor/Orientador	Universidade/Ano
O Movimento Todos pela Educação e a Contrarreforma do Ensino Médio	Elielsom Oliveira dos Santos Orientação: Prof. Dr. Marcela Alejandra Pronko	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz Mestrado - 2020
Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?	Alex Kossak Orientação: Prof. Dr. José dos Santos Souza	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Mestrado - 2020

“Os intelectuais e o “novo Ensino Médio” no Governo FHC: O Projeto Escola Jovem”	Valdirene Alves de Oliveira Orientação: Prof. Dr. José dos Santos Souza	Universidade Federal de Goiás Mestrado - 2004
As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 A 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	Valdirene Alves de Oliveira Orientação: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás Doutorado - 2017
Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas	Maria Aline da Silva Orientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos	Universidade Estadual do Ceará Mestrado – 2020
A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum	Mônica Dias Medeiros Pires Orientação: Prof. Dr. André Silva Martins	Universidade Federal de Juiz de Fora Mestrado - 2020
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)	Livia Mourinho de Mello Orientação: Prof. Dr. Zuleide S. Silveira	Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação Mestrado - 2020
Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos	Amanda Melchiotti Gonçalves Orientação: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Mestrado - 2020
Empresários e Educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio	Vinicius de Oliveira Bezerra Orientação: Prof. Dr. Silvia Helena Andrade de Brito	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Mestrado - 2019
O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)	Romulo Bassi Piconi Orientação: Prof. Dr. Luciana Pedrosa Marcassa	Universidade Federal de Santa Catarina Mestrado - 2018
A influência do empresariado na reforma do ensino médio	Sérgio Feldemann de Quadros Orientação: Prof. Dr. Nora Rut Krawczyk.	Universidade Estadual de Campinas Mestrado - 2020
A reforma do ensino médio: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2017	Alana Lemos Bueno Orientação: Prof. Dr. Monica Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Paraná Mestrado - 2021
A reforma do ensino médio no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Gilberto Nogara Junior Orientadora: Prof. ^a Dra. Adriana D’Agostini	Universidade Federal de Santa Catarina Mestrado - 2020
Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira	Erika Moreira Martins Orientação: Prof. Dr. Nora Rut Krawczyk	Universidade Estadual de Campinas Mestrado - 2023

Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI	Camila Azevedo Souza Orientação: Prof. Dr. Sonia Maria Rummert	Universidade Federal Fluminense Doutorado - 2019
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	Maria Carolina Pires de Andrade Orientação: Prof. Dr. Vânia Cardoso da Motta	Universidade Federal do Rio de Janeiro Mestrado - 2020
Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil	Larissa dos Santos Estevão Orientação: Prof. Dr. Katharine Nínive Pinto Silva	Universidade Federal de Pernambuco Mestrado - 2019
Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo e coalizões de defesa	José Mauricio Avilla Carvalho Orientação: Prof. Dr. Leonardo Vasconcelos Cavalier Darbilly	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Mestrado - 2019
Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa	Andréa Carla Castro e Silva Orientação: Prof. Dr. Rosângela Tenório de Carvalho.	Universidade Federal de Pernambuco Doutorado - 2023
Construindo redes de intelectuais orgânicos: o programa de bolsas de estudo Lemann Fellowship da Fundação Lemann (2007-2018)	Lisia Nicolliello Cariello Orientação: Prof. Dr. Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes	Universidade Federal Fluminense Mestrado - 2021

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 - Artigos científicos selecionados.

Título	Autor	Revista / Ano
Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio	Sérgio Feldemann de Quadros Nora Rut Krawczyk	SciELO 2021
Empresários e responsabilização educacional: ensaio sobre a atuação de novos intelectuais coletivos	Leonardo Docena Pina	Geminal: Marxismo e Educação 2014
O Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná	Adriana Medeiros Farias	Práxis Educativa, Ponta Grossa 2023
As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial?	Maria Raquel Caetano	Nuances: estudos sobre Educação 2018
O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo	Carlos Soares Barbosa	Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação

		Fernando rodrigues da Silveira - 2019
Em busca do consenso: “novo ensino médio”, intelectuais orgânicos e hegemonia	Vinícius de Oliveira Bezerra Sílvia Helena Andrade de Brito	Revista Práxis Educacional 2019
A reforma do ensino médio <i>Regressão de direitos sociais</i>	Dante Henrique Moura Domingos Leite Lima Filho	Revista <i>Retratos da Escola</i> 2017
Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	Ciência e Saúde Coletiva 2020
Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’	Erika Moreira Martins Nora Rut Krawczyk	Revista Portuguesa de Educação 2018
O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo	Márcia Fornari Roberto Antonio Deitos	Trabalho Necessário. 2021
A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio	Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin Simone de Fátima Flach	Ensino Em ReVista 2022
Flexibilizar para quê? <i>Meias verdades da “reforma”</i>	Nora Krawczyk Celso João Ferretti	Revista Retratos da Escola 2017
Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Monica Ribeiro da Silva	Educ. Soc., Campinas 2017
A atuação do empresariado no novo ensino médio	Alex Kossak Nelma Bernardes Vieira	Trabalho Necessário 2022
BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: Projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências	Ramon Mendes da Costa Magalhães Amanda Rodrigues	Trabalho Necessário 2022
O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado	Sérgio Feldemann de Quadros Nora Krawczyk	Políticas Educativas 2019
O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais	Márcia Aparecida Jacomini	Educ. Pesquisa 2020
Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro	Valdirene Alves de Oliveira Em 2023, foi nomeada coordenadora geral de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC.	36ª Reunião Nacional da ANPEd 2013

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está estruturada em seis capítulos. Excetuando-se a introdução, cada um dos demais capítulos foram elaborados a fim de responder aos objetivos específicos da pesquisa. Neste texto introdutório apresentamos o problema de pesquisa, indicamos as questões por ele suscitadas, os objetivos colocados para este estudo, bem como algumas

notas teóricas preliminares sobre como abordamos o problema. Também, apresentamos nosso referencial teórico-metodológico e os instrumentos de pesquisa utilizados.

No segundo capítulo, denominado **Estado integral e capitalismo dependente: o “altruísmo” empresarial na formação humana**, discutimos os conceitos de Estado Integral de Antonio Gramsci e capitalismo dependente de Florestan Fernandes para compreensão acerca do desenvolvimento das políticas educacionais, no sentido de que as relações internas do Estado Integral se entrelaçam às relações internacionais.

Para o terceiro capítulo, denominado **Contrarreformas do Ensino Médio: colonizar a subjetividade e sequestrar o futuro da juventude trabalhadora**, apresentamos e problematizamos as três contrarreformas, bem como a conjuntura política, econômica e social na qual ocorreram.

No quarto capítulo, se coloca a discussão sobre os Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais Coletivos do capital, intitulado **Teia empresarial de atuação na educação pública: o associativismo burguês**. Apresentamos os APHs e ICs discutidos na pesquisa e os documentos selecionados onde se inscrevem o projeto de educação do empresariado para a educação pública secundária, demonstrando também a atuação coletiva no âmbito da sociedade civil.

O quinto capítulo denomina-se **Intelectuais orgânicos do capital: a tessitura da política no Estado integral**. Neste capítulo, discutimos as categorias de intelectual orgânico, cultura e hegemonia. Também abordamos onze intelectuais orgânicos do capital, a saber: Paulo Renato Souza, Claudio de Moura Castro, Maria Helena Guimarães de Castro, Guiomar Namó de Mello, Mozart Neves Ramos, Claudia Costin, Priscila Cruz, Katia Cristina Stocco Smole, Cleuza Rodrigues Repulho e Ana Inoue. Localizamos sua formação e sua atuação no âmbito do Estado Integral, a fim de demonstrar como a hegemonia vai sendo construída na integralidade do Estado, nos diferentes espaços, atuando na construção de concepções de mundo adequadas à sociabilidade burguesa.

No sexto capítulo, intitulado **Trabalho e educação: onde está o trabalho para o capital, estará o projeto de formação da juventude**, discutimos a teoria valor-trabalho, na compreensão da força de trabalho enquanto mercadoria, resgatando a centralidade do trabalho na contemporaneidade e apresentando as formas de precarização e intensificação do trabalho, do que decorre a necessidade do capital de incidir, por meio de seus intelectuais orgânicos e organizados, na formação escolar da juventude.

Nas considerações finais, apresentamos as constatações que a pesquisa nos permitiu alcançar. Entendemos que na medida em que se acirram as disputas pela mais-valia entre

as frações da classe dominante, o modo de funcionamento do capitalismo cada vez mais precisa da escola, seja para formar ou conformar a classe trabalhadora. Formar sua subjetividade e cognição (habilidades e competências, projeto de vida, empreendedorismo) e conformar sua concepção de mundo para inserção precária na objetividade da existência (competências socioemocionais, protagonismo juvenil). Tal formação e conformação, projeto das frações burguesas, objetiva se institucionalizar por meio da atuação dos intelectuais orgânicos do capital, que no Estado Integral, constroem a hegemonia, integram as dimensões cultural e política e, por fim, constituem o vínculo que realiza a unidade estrutura/superestrutura do bloco histórico.

ESTADO INTEGRAL E CAPITALISMO DEPENDENTE: O “ALTRUIÍSMO” EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO HUMANA

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto, as relações sociais de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais (MARX; ENGELS, 2008).

Neste capítulo, nossa análise se lastreia, num primeiro momento, nas referências às teses de Florestan Fernandes sobre a origem e a natureza da formação social brasileira, no sentido de compreender a forma histórica própria assumida pela revolução burguesa na periferia dependente, e nas contribuições de Rui Mauro Marini acerca da Teoria Marxista da Dependência e a dialética do desenvolvimento/subdesenvolvimento; na segunda parte do capítulo, discutimos as contribuições de Antonio Gramsci no que concerne ao debate sobre o Estado Integral, e as formas de dominação nas complexas sociedades capitalistas contemporâneas.

Desta forma, pretendemos demonstrar como as classes e frações de classe burguesas trabalham, historicamente e diuturnamente, para manutenção do padrão burguês de dominação autocrática. Ademais, evidenciar que a categoria gramsciana de Estado Integral nos serve de ferramenta metodológica para refutar as lógicas explicativas do Estado em sua apreensão liberal, como espaço da produção e da liberdade dos indivíduos, mas sim, como espaço onde a dominação de classe encontra seu sustentáculo fundamental. Tais problematizações nos auxiliam na discussão de um dos objetivos específicos deste estudo, a saber: conhecer e discutir como se dá a participação empresarial na formulação das políticas educacionais no âmbito do Estado Integral.

Nos orientamos pela perspectiva do materialismo, perseguindo o conhecimento do processo histórico, enquanto totalidade articulada por múltiplas determinações e, nesse sentido, compreendemos que a luta de classes é um fenômeno internacional, que tem rebatimentos na política econômica e social dos países e que a concepção de Estado Integral a coloca em relevo para pensar as disputas por projetos de sociedade, tomando a sociedade civil como principal arena da luta de classes.

Tais considerações sobre a inserção dependente do Brasil no capitalismo contemporâneo e a apreensão do Estado em sua integralidade são tomadas como categorias chave para o entendimento da realidade social brasileira. Com base nisso, podemos refletir sobre as implicações da produção e atuação da burguesia brasileira no

campo da política educacional para formação da juventude, sua relação com os países centrais do capitalismo e os consequentes rebatimentos nas relações entre trabalho e educação, considerando a divisão internacional do trabalho⁹.

2.1 APROFUNDAMENTO DO CAPITALISMO DEPENDENTE E AUTOCRACIA BURGUESA NO BRASIL

Florestan Fernandes discute a concepção de capitalismo dependente ancorado nas reflexões sobre acumulação capitalista desenvolvidas por Karl Marx, associadas às teorias do imperialismo e ao desenvolvimento desigual e combinado (MATTOS, 2020). Para Fernandes, no desenvolvimento capitalista do Brasil, destaca-se “as conexões específicas da dominação burguesa com a transformação capitalista, onde o desenvolvimento desigual interno e a dominação imperialista externa constituem realidades intrínsecas permanentes” (FERNANDES, 1976, p. 318). Assim o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos (FERNANDES, 1976).

Em sua análise, Fernandes confronta um padrão deficiente e deformado de descrição histórica sobre a formação social brasileira¹⁰, sobre aspectos da Revolução Burguesa no Brasil e sobre as noções de burguesia e democracia. Sob o aspecto da historicidade, Fernandes aponta que o elemento crucial de análise é o padrão de civilização que se pretendeu absorver e expandir no Brasil que, ao menos após a Independência, envolveu ideias de assimilação e de aperfeiçoamento interno constante das formas econômicas, sociais e políticas de organização da vida, que imperavam no denominado “mundo ocidental moderno”. Desta forma, as condições para o aparecimento e o desenvolvimento da burguesia está nos requisitos estruturais e funcionais do padrão de civilização que orientou a “vocação histórica” do Brasil. (FERNANDES, 1976, grifos do autor).

⁹ O projeto neoliberal intensificou a polariza o entre países e entre classes, o que derivou na amplia o do poder político do capital internacional e dos grandes grupos econômico-financeiros nacionais. No âmbito da divisão internacional do trabalho, se aprofundou a rela o de dependência típica do capitalismo dependente e a manuten o da posi o subordinada de exportador de produtos primários (MOTTA, 2011). A discussão sobre a rela o trabalho e educa o   apresentada no capítulo 6 desta pesquisa.

Considerando que, assim como não tivemos o “feudalismo” e tampouco o “burgo”, característico do mundo medieval, o autor considera que “ [...] o burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante (não importando seu gênero de negócios)” (FERNANDES, 1976, p. 18) e que o burguês que nascera aqui “ [...] iria representar papéis históricos que derivam ou se impunham como decorrência de suas funções econômicas na sociedade nacional” (FERNANDES, 1976, p. 19).

Associada ao conceito de burguesia, Florestan discute a especificidade da Revolução Burguesa¹¹ – entendida tanto como transformação capitalista quanto como dominação burguesa - numa periferia capitalista dependente como a brasileira, que não se constitui em um episódio histórico, mas sim, um fenômeno estrutural.

Por isso, ela envolve e se desenrola através de opções e de comportamentos coletivos, mais ou menos conscientes e inteligentes, através dos quais as diversas situações de interesse da burguesia, em formação e em expansão no Brasil, deram origem a novas formas de organização do poder em três níveis concomitantes: da economia, da sociedade e do Estado (FERNANDES, 1976, p. 21).

O autor aborda as implicações socioeconômicas da Independência do Brasil, considerando que esta possuiu um elemento revolucionário, nos propósitos de despojar a ordem social herdada da sociedade colonial, e um elemento especificamente conservador, evidente nos propósitos de preservar e fortalecer uma ordem social que não fornecia condições, nem materiais e morais, para engendrar o padrão de autonomia para construção de uma Nação (FERNANDES, 1976). Decorrente disso, aponta as influências do liberalismo, no seio de uma sociedade colonial em mudança e no período de formação da sociedade nacional, e as implicações de sua absorção pelas elites nativas. Por um lado, o liberalismo preencheu a função de dar forma e conteúdo “[...] às manifestações igualitárias diretamente emanadas da reação contra o “esbulho colonial”. [...] tratava-se de uma defesa extremamente limitada, tosca e egoísta, mas muito eficaz dos “princípios liberais”” (FERNANDES, 1976, p. 34, grifos do autor). Por outro, desempenhou a função de redefinir “[...] as relações de dependência que continuariam a vigorar na vinculação do Brasil com o mercado externo e as grandes potências da época” (FERNANDES, 1976, p.

¹¹ Conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial, sendo difícil localizar-se o momento em que essa revolução alcança um patamar histórico irreversível, de plena maturidade e de consolidação do poder burguês e da dominação burguesa (FERNANDES, 1976).

34). Em essência, o liberalismo apenas escondia diversas modalidades de subordinação, que não foram suprimidas nem alteradas com a extinção do estatuto colonial.

Também o liberalismo se associava com a construção de um Estado nacional, onde as burguesias nativas encaravam o Estado como “meio” e “fim”:

“[...] meio” para realizar a internalização dos centros de decisão política e promover a nativização dos círculos dominantes”; e o “fim” de ambos os processos, na medida em que ele consubstanciava a institucionalização do predomínio político daquelas elites e dos “interesses internos” com que elas se identificavam” (FERNANDES, 1976, p. 34-35, grifos do autor).

Demonstrando que o liberalismo exerceu influências sociais construtivas em várias dimensões concomitantes e que sua absorção respondeu a requisitos econômicos, sociais e políticos que “condicionavam a associação livre, mas heteronômica do Brasil às Nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder” (FERNANDES, 1976, p. 36). Desta forma, Fernandes afirma que o liberalismo forneceu as concepções gerais e a filosofia política que substanciaram os processos de modernização, embora sem afetar os aspectos da vida social que continuaram a gravitar em torno da escravidão e das formas tradicionais da dominação patrimonialista, estabelecendo assim, “[...] uma dualidade estrutural entre as formas de dominação consagradas pela tradição e as formas de poder criadas pela ordem legal” (FERNANDES, 1976, p. 37).

Portanto, sem perder-se de vista as limitações e deformações que sofreu numa sociedade e numa cultura tão avessas às suas implicações socioeconômicas, políticas, intelectuais e humanitárias, e aceitando-se que, ainda assim, ele só se constituiu em realidade histórica para as minorias atuantes dos estamentos senhoriais, o liberalismo foi a força cultural viva da revolução nacional brasileira (FERNANDES, 1976, p. 38).

Concretizada a Independência e garantida a estabilidade do novo regime político, a ideologia liberal¹² ganha força e importância como polarização dinâmica específica dos interesses de integração nacional, trazendo o elemento senhorial como “cidadão” para os fins de organização do poder político. Assim, a ideologia liberal:

[...] encontra na sociedade civil, nascida da Independência, uma esfera na qual se afirma e dentro da qual preenche sua função típica de transcender e negar a ordem existente, [...] de forçar a transformação da realidade histórica [...]. Nesse processo, a utopia liberal converteu-se em condição socio-dinâmica de formação e consolidação da sociedade nacional (FERNANDES, 1976, p. 39).

¹² Florestan aponta que a ideologia liberal se equacionou como uma ideologia da emancipação dos estamentos senhoriais da “tutela colonial” e só derivadamente, como interferência inevitável, ela assumiu o caráter de uma ideologia de “emancipação nacional” (FERNANDES, 1976).

A esse respeito, como o liberalismo adquiriu a qualidade e a continuidade de força política permanente, Fernandes discute como as formas de poder político, criadas através da implantação de um Estado nacional, foram assimiladas pelos estamentos senhoriais e convertidas em dominação estamental propriamente dita.

Foi a relação entre a ordem legal estabelecida e a constituição da sociedade civil que deu sentido social à revolução política encarnada pela Independência. As elites dirigentes dos estamentos senhoriais absorveram as funções que antes eram desempenhadas mediante a “tutela colonial”, privilegiando politicamente seu prestígio social. [...] Ao romper-se aquele estatuto [colonial] e, especialmente, ao projetar-se o senhor nos papéis relacionados com a implantação de um Estado nacional, sua capacidade de entender a significação política dos privilégios sociais comuns aumentou. [...] A sociedade civil não era tão somente o placo em que se movimentava o senhor-cidadão. Ela era literalmente, para ele, a “sociedade” e a “Nação” (FERNANDES, 1976, p. 41-43).

Em decorrência de tais considerações, diferentemente de um modelo “democrático burguês”¹³, o Brasil possui um padrão burguês de dominação autocrática, com forte associação racional entre desenvolvimento capitalista e autocracia. A ditadura empresarial-militar de 1964¹⁴ é explicada por Fernandes como uma resposta “preventiva”¹⁵ da burguesia aos conflitos sociais, já que as demonstrações de manifestações da classe trabalhadora são tomadas como ameaça à autocracia burguesa (MATTOS, 2020).

Ao “defender a estabilidade da ordem”, portanto, as classes e os estratos de classes burguesas aproveitaram aqueles conflitos para legitimar a transformação da dominação burguesa em uma ditadura de classe preventiva e para privilegiar o seu poder real, nascido dessa mesma dominação de classe, como se fosse uma encarnação da ordem “legitimamente estabelecida” (FERNANDES, 1976, p. 369, grifos do autor).

O golpe de 64, compreendido como um ajuste autocrático burguês, garantiu a continuidade do *status quo ante*, bem como as condições materiais e políticas para dar início a modernização tecnológica, de aceleração do crescimento econômico e

¹³ Associação entre desenvolvimento capitalista e democracia, característico dos ideais da Revolução Burguesa nacional-democrática. Para Marx e Engels o modelo “clássico” de revolução burguesa era a Revolução Francesa que, ao contrário da inglesa, promoveu uma ruptura completa com as tradições do passado e varreu os últimos vestígios do feudalismo. (LOWY, 1978)

¹⁴ René Deffruss (1987) investigou esse processo histórico e sócio-político do Brasil contemporâneo e distinguiu uma configuração estratégica e tática que articulava as associações empresariais através de um núcleo central composto por empresários e seus ‘intelectuais-ideólogos’.

¹⁵ A noção de contrarrevolução preventiva possui uma dimensão histórica mais longa e, Florestan Fernandes caracterizou a especificidade da revolução burguesa no Brasil a partir dessa dimensão reacionária de dominação (MATTOS, 2020).

aprofundamento da acumulação capitalista que se inaugurava. Desta maneira, a burguesia ganhou condições vantajosas para:

1) Para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) para reprimir, pela violência ou intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem; 3) para transformar o Estado em um instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político (FERNANDES, 1976, p. 217).

Ainda sobre a burguesia brasileira, Fernandes esclarece que:

A burguesia nunca é sempre a mesma, através da história. No caso brasileiro, a burguesia se moldou sob o tipo de capitalismo competitivo, que nasceu da confluência da economia de exportação (de origens coloniais e neocoloniais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado. No entanto, a burguesia atinge sua maturidade e, ao mesmo tempo, sua plenitude de poder, sob a irrupção do capitalismo monopolista, que tornaram a sociedade brasileira potencialmente explosiva, com o recrudescimento inevitável da dominação externa da desigualdade social e do subdesenvolvimento (FERNANDES, 1976, p. 220).

Consideramos de extrema relevância a compreensão acerca da constituição da burguesia brasileira e sua relação com os centros de poder político e econômico do capital para discussão sobre as contrarreformas educacionais pensada por diferentes frações de classes burguesas, já que “a burguesia não está só lutando, aí, para consolidar vantagens de classe relativas ou para manter privilégios de classe. Ela luta, simultaneamente, por sua sobrevivência e pela sobrevivência do capitalismo”. (FERNANDES, 1976, p.296). Na síntese de Fontes (2010, p. 321, grifo da autora):

[...] a trajetória da dominação burguesa no Brasil conservou, adequou e adaptou, emasculando-os, todos os grandes desafios *burgueses* colocados pela expansão da industrialização e, em seguida, do capitalismo monopolista que, ainda que subalternamente, essas mesmas burguesias brasileiras capitaneavam. Longe, portanto, de qualquer processo revolucionário ainda-que-burguês de cunho nacionalista ou democrático, as burguesias brasileiras procuraram deprimir e comprimir as reivindicações, as aspirações e os direitos das classes dominadas.

Antonio Carlos Mazzeo (2015) discute as origens da autocracia burguesa no Brasil – a partir da apreensão do processo histórico-particular da formação social brasileira - se propôs a estudar a trajetória política da burguesia brasileira permitindo compreender, em nível ontológico, o caminho que o capitalismo percorreu e as marcas que deixou na sociedade brasileira. A análise das determinações da autocracia burguesa no Brasil.

No quadro geral de sua geneticidade, [...] é a situação de ser a formação social brasileira um capitalismo que se articula enquanto elo débil da cadeia imperialista (e com isso sua burguesia), conformando ontologicamente, a partir da insuperabilidade histórica de sua condição

(genético-estrutural) de colônia, quadro esse, extensivo a todos os países da América Latina (MAZZEO, 2015, p. 34).

A autocracia burguesa brasileira se desenvolveu em função da gênese colonial do capitalismo brasileiro e, em virtude disso, a democracia no Brasil não contará com os elementos democráticos, típicos das burguesias que alcançaram o poder pondo abaixo a ordem anterior, pela via da revolução, sendo o revés da associação entre desenvolvimento capitalista e democracia, que caracterizaria o modelo “democrático-burguês”. Ao contrário,

[...] as fórmulas políticas autocráticas sempre prevaleceram amoldadas às novas situações histórico-concretas da sociedade brasileira e às novas sínteses, sem que, com isso, quebrassem suas raízes genéticas de economia subsumida aos centros mundiais do capitalismo. [...] engendrando uma burguesia autocrática, sempre pronta para alijar as massas trabalhadoras dos processos políticos do país (MAZZEO, 2015, p. 34).

Por autocracia Fernandes compreende a condição favorável das burguesias locais de imporem ao conjunto da nação seus interesses particulares. Em seu argumento, o Estado autocrático é heterogêneo e possui, ao menos, três faces: democrática, autoritária e fascista. (QUADROS, 2020). Fernandes esclarece o caráter inerente da burguesia:

As classes burguesas não querem (e não podem, sem destruir-se) abrir mão: das próprias vantagens e privilégios; dos controles de que dispõem sobre si mesmas, como e enquanto classes; e dos controles de que dispõem sobre as classes operárias, as massas populares e as bases nacionais das estruturas de poder. As vantagens e privilégios estão na raiz de tudo, pois se as classes burguesas realmente “abrissem” a ordem econômica, social e política perderiam, de uma vez, qualquer possibilidade de manter o capitalismo e preservar a íntima associação existente entre dominação burguesa e monopolização do poder estatal pelos estratos hegemônicos da burguesia (FERNANDES, 1976, p. 363-364).

No âmbito da luta de classes, Virgínia Fontes (2010) identifica que a principal derrota das lutas sociais ocorridas nos anos 1980 foi em decorrência de uma complexificação do padrão da dominação burguesa no Brasil, que agregaria à autocracia burguesa e à truculência no trato social novas modalidades de convencimento. Para Fontes, a partir desse período, a democracia enfrentaria uma regular e sistemática redução de seu teor igualitário, sendo tomada como sinônimo de mecanismos eleitorais e parlamentares, iniciada com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989.

O padrão de dominação burguesa implementado no Brasil sob a ditadura, no âmbito da dependência e convergindo para o Estado núcleo do poder de decisão e atuação da burguesia, levou Fernandes a advertir sobre a vulnerabilidade da ordem burguesa, que precisa se adaptar “às condições estáveis e instáveis de uma revolução nacional

constantemente abalada [...] Ou a dominação burguesa se refunde, ajustando-se às pressões de baixo para cima e ao “diálogo entre classes”, ou ela se condena a desaparecer ainda mais depressa” (FERNANDES, 1976, p. 309). Para Fontes (2010), este diálogo nunca ocorreu e envolveria uma efetiva revolução contra a ordem. Para a autora, o que se implementou no país – como o *grand finale* da revolução burguesa no Brasil – foi:

[...] um duplo fenômeno: uma integração pelo alto entre segmentos das diferentes classes sociais, realizada através das novas posições sociais, econômicas e políticas galgadas pelos altos escalões sindicais (inclusive em fundos de pensão), e uma extensa política público-privada de alívio a situações emergenciais de pobreza, sem configurar direitos universais (FONTES, 2010, p. 326).

Compartilhando das mesmas referências de Florestan Fernandes, mas por caminho relativamente distinto, Ruy Mauro Marini elaborou desde a década de 1960 análises sobre o capitalismo dependente no Brasil. Com seus estudos, bem como os de Theotônio dos Santos e Vânia Bambirra, desenhou o corpo central da chamada teoria marxista da dependência (TMD) (MATTOS, 2020). Na análise de Carcanholo (2013, p. 192), a teoria marxista da dependência é

[...] uma versão que interpreta, com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação centro-periferia na economia mundial, a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial (CARCANHOLO, 2013, p. 192).

Ao considerar as contribuições das análises realizadas por Marini e Mattos (2020, p. 105) aponta o que entende ser uma de suas mais instigantes contribuições do autor:

A de que, premido pela dependência em relação ao imperialismo, o capitalismo brasileiro só poderia desenvolver-se extraindo uma quantidade suficientemente elevada de mais-valor, de forma a garantir não só a reprodução do capital internamente, mas também a remuneração do capitalismo central, em uma espécie de compensação por suas desvantagens relativas. Essa “transferência de valor” se realiza, segundo Marini, através das “trocas desiguais” que caracterizam o comércio externo entre uma economia dependente, com menor composição orgânica de capital, e as economias centrais imperialistas.

Marini (2000) discute sobre as relações comerciais dos países latino-americanos com os países capitalistas centrais e o processo permanente de endividamento, e de transferência de renda, do ponto de vista comercial e financeiro, sendo determinante no processo de desenvolvimento da América Latina, notadamente pela imposição de mecanismos nos quais o mais-valor gerado nos países da região é transferido e acumulado nos países centrais do capitalismo. Desta forma se estabelece a dependência como “[...] uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito

as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 2000, p. 109). Assim, o conceito de dependência se refere ao fato de que uma economia se condiciona pelo desenvolvimento e expansão de outra a que está subordinada e se desenvolve por mecanismos de transferência de mais-valia, ou seja, uma parte da mais-valia produzida nas economias dependentes é apropriada pelas economias centrais e passa a integrar sua dinâmica de acumulação de capital.

Corroboramos com Carcanholo (2013) sobre a importância da compreensão desta perspectiva teórica no entendimento da inserção subordinada que as economias dependentes, e em específico as latino-americanas, apresentam na atual fase do capitalismo contemporâneo, tomando centro e periferia como elementos contraditórios de uma mesma unidade dialética, o capitalismo mundial.

Entre as principais teses da teoria marxista da dependência que discutimos estão a relação centro e periferia como elementos contraditórios de uma mesma unidade dialética para problematizar as relações entre os aparelhos privados de hegemonia e os intelectuais coletivos do capital e o papel da superexploração da força de trabalho, no sentido de compreensão das políticas educacionais direcionadas à escola secundária.

Sobre a relação centro-periferia do capital reside a compreensão do processo de acumulação em escala mundial como uma unidade dialética entre o *desenvolvimento*¹⁶ e o *subdesenvolvimento*. Costuma-se compreender o subdesenvolvimento como sendo equivalente à ausência de desenvolvimento, isto é, como um “atraso” em relação às experiências históricas de desenvolvimento. (CARCANHOLO, 2008, grifos do autor). No entanto, para a TMD, o subdesenvolvimento não é senão uma parte necessária do processo de expansão do capitalismo mundial, não podendo, portanto, ser ‘superada’ dentro dos seus marcos (CARCANHOLO, 2013, grifos do autor).

A dialética do desenvolvimento, assim percebida, concebe que o subdesenvolvimento de alguns países/regiões resulta precisamente do que determina o desenvolvimento dos demais. A lógica de acumulação de capital em escala mundial possui características que, ao mesmo tempo, produzem o desenvolvimento de determinadas economias e o subdesenvolvimento de outras. É para essa dependência dos países periféricos, em face da acumulação de capital, *centrada* em determinadas regiões, que a teoria da dependência chamou a atenção.

¹⁶ Para Marx, o termo *desenvolvimento* tem um sentido de *processualidade*, isto é, como determinada estrutura social se desenvolve em uma trajetória de tempo (CARCANHOLO, 2013).

Desta maneira, para elevar a produção de valor, se recorre a superexploração da força de trabalho, o que implica o “acréscimo da proporção excedente/gastos com força de trabalho, ou a elevação da taxa de mais-valia, seja por arrocho salarial e/ou extensão da jornada de trabalho, em associação com aumento da intensidade do trabalho” (CARCANHOLO, 2008, p. 256).

O que importa observar é que, para incrementar a massa de valor produzida, o capitalista deve necessariamente lançar mão de uma maior exploração do trabalho, seja através do aumento de sua intensidade, seja mediante a prolongação da jornada de trabalho, seja finalmente combinando os dois procedimentos (MARINI, 2000, p. 121-122).

Desta maneira, compreendemos que a condição central para o desenvolvimento capitalista dependente é a superexploração da força de trabalho, enquanto categoria que objetiva explicar a combinação de variadas formas de exploração no conjunto das relações sociais latino-americanas. Do que decorre implicações na formulação de políticas educacionais, pensadas e desenvolvidas, em conjunto, pelas diferentes frações da burguesia brasileira em estreita associação com as burguesias dos países centrais. Sob a égide da teoria do capital humano¹⁷ - o velho travestido de novo – as formas burguesas de atuação na educação vêm formulando orientações, diretrizes e estratégias educacionais para os países dependentes, onde os filhos da classe trabalhadora são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital, do poder político e econômico e a escolarização, tomada como redentora das mazelas sociais, compete com a objetividade e urgência da produção da vida.

Pela perspectiva da formação histórico-social brasileira de capitalismo dependente, bem como pela forma específica da Revolução Burguesa no Brasil entende-se, entre outros elementos, as razões pelas quais as classes dominantes não realizam reformas educacionais abrangentes e essenciais. As contrarreformas colocadas para a escola secundária estiveram sempre cerceadas pelos limites da nossa democracia restrita¹⁸, compondo um dos tantos direitos sociais que a burguesia brasileira faz questão

¹⁷ Formulada por Teodoro Schultz, nos Estados Unidos, ao longo da década de 1950, a noção de capital humano é compreendida como um acúmulo de conhecimentos, habilidades, atitudes que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Compreendemos que se trata de uma noção que falseia o sentido real do capital, enquanto relação social e historicamente construída, cujo fundamento é a exploração e expropriação. Tal noção ignora as relações desiguais de poder, reduz o ser humano ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e atrela educação e conhecimento à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. Esta discussão será retomada nas análises do capítulo 6.

¹⁸ A democracia restrita corresponde, naturalmente, um Estado constitucional e representativo restrito (ou seja, uma república burguesa autocrática) (FERNANDES, 1980).

de administrar, conforme seus interesses de classe, para resguardar seus privilégios como naturais, sagrados e eternos. Retrato de um país de capitalismo dependente e de uma burguesia compósita que travou um processo de modernização dependente do país sem romper com a dominação imperialista externa. Florestan Fernandes adverte sobre a necessidade de romper com a dominação externa para que se possa construir propostas e projetos de participação de diferentes grupos sociais na condução do país.

O ponto mais vulnerável do capitalismo dependente e do neocolonialismo está na dependência externa. Quebrá-lo e lograr crescente autonomia de desenvolvimento econômico, sociocultural e político é em si mesmo um objetivo relevante. Privadas do sustentáculo externo, as burguesias latino-americanas possuem, nas presentes condições, escassas possibilidades de controle absoluto do poder. Não poderão manter a atual orientação conservantista de resistência obstinada à mudança estrutural e tampouco impedir que outros grupos sociais se incorporem às estruturas de poder, atingindo condições para influenciar o Estado e para reduzir ou quebrar o monopólio do poder político estatal pelos setores dominantes das classes alta e média (FERNANDES, 1981, p. 133).

Estas características da nossa burguesia tão pouco se modificaram no presente tempo histórico, pois a concentração da riqueza, do poder e da propriedade, permanece fortalecida e concentrada nas diferentes classes e frações de classe burguesas, que ignoram qualquer compromisso com os direitos sociais, fazendo pequenas concessões quando precisa garantir a continuidade da reprodução da força de trabalho, única responsável pela produção de riqueza material e social.

Na corrida de capitais pela acumulação e lucro, a instabilidade estrutural do capitalismo dependente passa à superexploração do trabalho e dos recursos naturais a fim de acumular e gerar o excedente necessário para atender às frações burguesas do Brasil e, também, às expectativas dos países centrais. Podemos compreender o passado colonial e neocolonial brasileiro com a face da tragédia da nossa Revolução Burguesa sem revolução, onde as classes dominantes se adaptaram ao desenvolvimento capitalista na medida de seus interesses de classe e de sua acomodação e adequação aos interesses emanados dos centros de poder do capital.

A farsa contemporânea consiste na insistência de apregoar que o modelo burguês de democracia é capaz de resolver as contradições inerentes ao desenvolvimento do capital, quando na verdade atua dentro dos limites de conservação da sua ordem. Embora haja o reconhecimento da importância das lutas sociais, das reivindicações e manifestações que integram a democracia, bem como a garantia de igualdade perante a

lei. O que se observou ao fim da ditadura de 1964 é constatado por FONTES (XXII Encontro Estadual APASE, 2018, p. 2):

O pensamento liberal, originariamente antidemocrático, parecia modificar-se e apresentava-se como garantidor do Estado de direitos, levando muitos a supor a chegada enfim de uma vaga de garantia de tais direitos, como sugerira Marshall. Para diversos autores, a democracia ademais, envolveria o reconhecimento formal da existência das classes sociais, legitimando o conflito distributivo. No entanto, o que observamos nas décadas de 1990 e ao longo do século XXI foi uma constante criminalização das lutas populares, sempre e quando elas expressavam reclamos de igualdade, caracterizando o seu teor classista.

Fontes (2018) questiona a democracia como procedimento limitado ao momento eleitoral e aborda como o empresariamento, através de entidades sem fins lucrativos, vem corroendo tanto a noção de democracia quanto suas práticas, em especial na educação escolar pública.

[...] o empresariado brasileiro e seus aliados de outros países supõem que podem definir o que seja uma atuação democrática, sem submeter-se a incômodas contestações. Aliás, é dessa forma que apresentam sua atuação, como se tudo já estivesse definido por ‘Fóruns de Líderes’, limitando a política a um mercado de ‘livre contratação’, através dos eleitos, dos programas ofertados por tais entidades. Mesmo se respeitadas as regras legais para convênios e contratações, observa-se o alijamento dos setores populares, a aceleração das tramitações dos interesses empresariais frente às demais reivindicações populares, e a forte repulsa a qualquer contestação, característica da atuação patronal no Brasil, de cunho autocrático, para além de ser atributo clássico do patronato capitalista (FONTES, 2018, p. 18).

A democracia restrita brasileira articula-se com diferentes interações do bloco no poder, evidenciando ainda mais a relação Estado e sociedade civil.

A relação entre o Estado capitalista e as classes ou frações dominantes funciona *no sentido da sua unidade política sob a égide de uma classe ou fração-hegemônica*. A classe ou fração-hegemônica *polariza* os interesses contraditórios específicos das diversas classes ou frações do bloco no poder, constituindo os seus interesses econômicos em interesses políticos, representando o interesse geral comum das classes ou frações do bloco no poder: interesse geral que consiste na exploração econômica e na dominação política (POULANTZAS, 1977, p. 234, grifos do original).

O bloco no poder à frente do aparelho de Estado atua não apenas para o exercício da dominação e/ou coerção, mas também na construção do consenso entre as classes dominadas e entre as frações da classe dominante. Como coalizão de classe e frações de classes dominantes, o bloco no poder no Brasil é

[...] é constituído das frações que operam o capital comércio de dinheiro, o agronegócio, o setor de commodities, os serviços em processo monopólico e as frações industriais. Todas essas frações possuem zonas de interseção, desautorizando a definição de um

conjunto financeiro-especulativo e de outro conjunto produtivo. Isso não quer dizer que formam um todo indiferenciado, um amálgama das frações de classe. Existe uma clara hierarquia: os operadores do capital comércio de dinheiro estão em posição diferenciada, acima das demais frações. A simples análise da gestão e apropriação do gigantesco fundo público do Estado confirma esse lugar proeminente (FATTORELLI; ÁVILA, 2019 *apud* LEHER, 2019, P. 3-4).

Para Castelo (2017), o bloco no poder com predomínio da fração rentista tem se articulado no aparelho de Estado brasileiro desde a eleição de FHC até Michel Temer (CASTELO, 2017).

O Estado brasileiro ampliou os seus aparatos coercitivos policiais, legislativos e econômicos e maximizou a sua violência como potência econômica na captura da riqueza nacional para benefício de muito poucos e a lei tendencial de concentração e centralização de capital nas mãos dos grandes conglomerados econômicos se reafirma na atualidade do capitalismo dependente brasileiro (CASTELO, 2017, p. 69).

Na análise de Roberto Leher (2019), o governo de Michel Temer iniciou o processo de recalibração do padrão de acumulação e, para continuar na mesma agenda regressiva, o bloco no poder convergiu no apoio à candidatura de Jair Messias Bolsonaro, ocorrida em 2018. Compreendemos que o governo de Bolsonaro é o resultado de uma processualidade que encontra suas causas em um conjunto de elementos profundamente articulados. Sua eleição não só explica o caráter autocrático da nossa formação social, como é a manifestação do seu aguçamento, do seu recrudescimento.

O problema da escalada antidemocrática é que as feições da autocracia e as condições de seu exercício ganham dinamismo próprio. Não há como regular tempos, movimentos e espaços. Nesse ambiente, as circunstâncias favoreceram a eleição de Jair Bolsonaro a partir de uma agenda de extrema direita que, para se viabilizar, é acionada permanentemente pelo Presidente (LEHER, 2021, p. 14).

A derrota eleitoral da extrema direita e do governo de Jair Messias Bolsonaro (2018 - 2022) para Luiz Inácio Lula da Silva, que assume seu terceiro mandato como presidente da República (2023–2026), não significa que a dinâmica de disputa pela escola pública tenha sido alterada, ao contrário, as classes e frações de classe da burguesia continuam se organizando para fazer frente ao seu projeto de formação da classe trabalhadora. Para a derrota de Bolsonaro formou-se uma frente ampla caracterizada como complexa, inorgânica e contraditória. A maioria das organizações empresariais com atuação educacional relevante se somou à essa frente e, ao mesmo tempo, agiu de modo

eficaz na disputa sobre os rumos da educação. Nesta conjuntura¹⁹, será necessário, como nos adverte um conjunto de pesquisadores, que:

Mudanças de tão grande magnitude exigem novas formas de participação popular e democrática nos rumos do governo do País; novas experiências de fazimento do público, especialmente frente à mercantilização da educação, às influências de instituições religiosas e de um largo espectro de organizações empresariais que lograram hegemonizar a agenda educacional no Brasil (LEHER *et al*, 2023, p. 2).

O neofascismo bolsonarista foi mais um episódio da forma autocrática que moldou a tradição da classe dominante brasileira na sua tradição contrarrevolucionária preventiva de exercício de poder de classe. Parece-nos que a saída para o afastamento de Bolsonaro foi pensada e organizada, também, no “andar de cima”, dada a composição da “frente ampla”, mantendo o caráter autocrático do regime político sob o qual vivemos.

As discussões aqui realizadas objetivam esclarecer como se dá a formação e atuação da burguesia brasileira, pois, a despeito das mudanças de governo ou seja, da institucionalidade inscrita na sociedade política, os blocos no poder se organizam para manter sua hegemonia de classe e a sua forma autocrática é a maneira pela qual a classe dominante realiza a ampliação seletiva do Estado, incorporando e instituindo seu projeto burguês de sociedade.

Assim, compreendemos o Estado como condensação material de uma relação de forças (POULANTZAS, 1981), como forma relacional, histórica e contraditória gerada pelas contradições da sociedade de classes. A forma da nossa formação histórica associada a categoria gramsciana de Estado Integral nos auxilia na compreensão de como as classes e frações de classe burguesas objetivam manter a educação pública sob seu controle, sobretudo, em razão da produção social da força de trabalho. O Estado Integral é o espaço que garante a unidade política das diversas frações que compõem o bloco no poder, assim como a organização hegemônica dos interesses da fração dominante.

Para produzir a força de trabalho de que necessita e dirigir a consciência e a subjetividade da classe trabalhadora, a burguesia interna associada ao capital

¹⁹ As análises feitas por um coletivo de pesquisadores avaliam que, no Relatório Final da Comissão de Transição (2022), a crítica sobre a atual contrarreforma do EM e sobre a BNCC se limita ao fato de não terem sido implementadas, além da predominância de um diagnóstico com escasso diálogo com os sujeitos que realizaram a resistência às ofensivas do governo Bolsonaro. Ademais, os interlocutores coletivos da educação pública estão claramente situados fora dos centros decisórios da educação no ministério. Desta feita, percebem com preocupação a aparente incompreensão da conjuntura política e da dimensão das disposições de pensamento reacionárias e fundamentalistas da extrema direita no senso comum de grande parte da população, assim como dos dilacerantes desafios educacionais. (LEHER *et al*, 2023). O Relatório Final está disponível em: <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

internacional atua por meio de seus aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos, notadamente por meio dos seus intelectuais orgânicos, na direção política e ideológica dos fundamentos da sociabilidade capitalista.

2.2 ESTADO INTEGRAL: A BENEVOLÊNCIA DO EMPRESARIADO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SEUS INTERESSES

Esta seção tem por objetivo, a partir do conceito de Estado Integral, problematizar a crescente participação do empresariado nas formulações das políticas sociais, ancorados em conceitos como ‘responsabilidade social’, ‘filantropia’, ‘terceiro setor’, que buscam justificar este hiperativismo empresarial no Estado político para auxiliar no enfrentamento da questão social.

No pensamento de Gramsci, o conceito de Estado vincula-se aos conceitos de hegemonia e de intelectual. Dialogando com a concepção marxista de Estado, Gramsci compreendeu que a realidade não poderia ser compreendida em sua complexidade se o Estado fosse tomado apenas como aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, forças armadas), posto que, nas sociedades ocidentais teria um conjunto de organizações que concorrem para refuncionalizar o Estado, cumprindo, assim, um papel importante na construção e manutenção da hegemonia de classe. Em uma carta à Tatiana²⁰, de 7 de setembro de 1931, Gramsci fala de seu projeto de estudo acerca dos intelectuais e do conceito de Estado.

O projeto de estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo e, na realidade, não acredito que existam na Itália livros sobre este tema. Existe, por certo, muito material erudito, mas disperso num número infinito de revistas e arquivos históricos locais. Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do *conceito de Estado, que habitualmente, é entendido como sociedade política* (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e *não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil* (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e *é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais* (Bem. Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia, ainda que vez por outra possa divergir deste ou daquele governo etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 264, grifos nossos).

²⁰ Tatiana era cunhada de Gramsci e foi a principal responsável pelo contato dele com o mundo externo durante os anos de cárcere.

E, ainda nas palavras de Gramsci:

Estado gendarme-guarda-noturno, etc. Deve-se meditar sobre este tema: a concepção do Estado gendarme-guarda-noturno, etc. (à parte a especificação de caráter polêmico: gendarme, guardanoturno, etc.) não será, afinal, a única concepção do Estado que supere as fases extremas "corporativo-econômicas"? Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção (GRAMSCI, 2007, V. 3, p. 244).

Considerando que os intelectuais orgânicos do capital transitam na sociedade civil e na política, ou seja, estabelecem o vínculo dos dois planos superestruturais, esta discussão nos auxilia na problematização das atividades e a da interlocução destes intelectuais, no âmbito do Estado Integral, na formulação de políticas educacionais para a juventude trabalhadora. Na medida em que estes intelectuais ocupam diferentes posições dentro desse Estado, ou seja, transitam nas diferentes esferas e constroem concepções de mundo, atuam no exercício da hegemonia adequada à dominação burguesa e, sobretudo, trabalham no desenvolvimento, formulação, divulgação de orientações e políticas educacionais e, até mesmo, na sua institucionalização, quando no Estado restrito.

Para Gramsci, o bloco histórico é compreendido como uma unidade dialética entre forças produtivas, relações sociais de produção e a superestrutura jurídico-política num dado momento histórico, ou seja, “conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, v. 3, 2007, p. 26) e os intelectuais desempenham um papel fundamental na sua construção e asseguram sua homogeneidade, pois “a estrutura definitiva do Estado depende das características da atividade dos intelectuais, entendidos como “agentes” da classe dominante, para o exercício da direção política e cultural do bloco histórico” (PORTELLI, 1990, p. 36). Nesta pesquisa, adotamos o conceito de bloco histórico neoliberal, conforme Castelo (2013, p. 223):

A ideologia neoliberal não conduziu as reformas-restauradoras dos aparatos governamentais a uma simples reedição do liberalismo econômico e político do século XIX, nem muito menos o Estado neoliberal é uma reatualização do Estado guarda-noturno; o que existe, de fato, é uma refuncionalização do Estado ampliado burguês diante da emergência da mais recente etapa do capitalismo, o bloco histórico neoliberal.

A retórica que se apregoa com vigor pelos setores empresariais, pelos governos e pela grande mídia nacional é de que esta participação da sociedade civil – compreendida de modo muito amplo – seria necessária e muito salutar. Por trás de uma postura aparente de generosidade e compromisso com o bem comum, se esconde a perversidade que nutre tal altruísmo: no campo econômico, projetos privatistas, mercantis e sugadores do fundo público; no campo social, apassivamento, direcionamento e conformação da condição subalterna da classe trabalhadora. E acreditamos que desvelar esta relação de aparência e essência entre Estado e sociedade civil deva ser o ponto de partida de toda e qualquer discussão no campo da política social contemporânea, pois ela escamoteia questões fundamentais.

Nesse sentido, a formulação gramsciana de Estado Integral, compreendido numa relação ampla e orgânica, nos serve de potente ferramenta metodológica na análise das relações entre as estruturas objetivas, sobre às quais se erguem os grupos sociais ou frações de classe, o grau de desenvolvimento das forças materiais de produção e o posicionamento da sociedade política. Nos auxilia na compreensão de que as políticas educacionais para a formação da juventude não são formuladas, como se quer fazer crer, somente ao nível de governo (sociedade política), outrossim, se desenham no emaranhado complexo do Estado Integral e, notadamente, na sociedade civil, onde estão os aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais orgânicos. Tomado como sinônimo de Estado Integral,

O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas (FONTES; MENDONÇA, 2012, p. 62-3 *apud* MENDONÇA, 2014, p. 34).

O conceito de Estado Integral nos auxilia a envidar esforços analíticos para compreender as relações contemporâneas entre o campo empresarial e seus diversos Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais Coletivos - representativos dos interesses de diferentes frações burguesas como o agronegócio, a mineração, o capital produtivo e o capital financeiro - que se situam na esfera da sociedade civil e o campo político representado pelo Estado estrito senso – sociedade política para além de conjunturas de governos, compreendendo que política e economia estão sempre

vinculadas em processos e reações recíprocas. Trata-se de uma separação meramente didática, pois o Estado Integral é composto de forma orgânica por estas duas esferas.

Ao tratar da ação dos intelectuais no âmbito do Estado Integral, Gramsci esclarece que sociedade civil e sociedade política são dois grandes planos superestruturais.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20-21, grifos do autor).

Portanto, esta pesquisa ancora-se na formulação teórica de Estado Integral que rompe com a visão separatista e ingênua de que sejam esferas sociais apartadas, desinteressadas e desarticuladas. Em verdade, Gramsci, dada sua compreensão dialética e orgânica, insiste na unidade orgânica entre sociedade civil e sociedade política. Bianchi (2008, p. 184, grifos do autor) esclarece que por manterem a, sociedade civil e a sociedade política, “uma relação de unidade – distinção, elas configuram dois planos superpostos que só podem ser separados com fins. Por essa razão, Gramsci destacava que a unidade (“identidade”) entre Estado e sociedade civil é sempre “orgânica” e que a “distinção” é apenas “metódica”. Nas palavras de Virgínia Fontes:

Parece-me que uma pista para compreender a profundidade da distância do conceito de sociedade civil – e, portanto, também de Estado ampliado – formulado por Gramsci e Lenin, e suas origens liberais, remete à relação entre Gramsci e Lenin. Este último havia fortemente enfatizado – a partir de Hobson e de Hilferding – o alcance da transformação pela qual passara o capitalismo na virada do século XIX para o século XX. O imperialismo – o predomínio do capital bancário sobre o industrial – demonstrava ser, numa de suas próprias facetas, uma nova capacidade de *organização* contraditória da própria burguesia (organização empresarial em larga escala, expansão da ciência possibilitada pela concentração monopólica; esquadrinhamento do mundo e das fontes de matérias-primas, etc.). Gramsci aprofunda o tema das formas de organização, e se sua reflexão incide diretamente sobre a organização da dominação, o faz incorporando o processo da luta de classes, de conquistas democratizantes e de suas limitações no âmbito do Estado capitalista. [...] Em Gramsci, o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado (FONTES, 2010, p. 133).

A respeito disso, Losurdo esclarece que tomar o Estado com unilateralidade de local do domínio, da violência e do abuso e a sociedade civil como o lugar da liberdade conduz a erros. Para ele, “os cadernos do cárcere sublinham, ao contrário, que também a

sociedade civil é de algum modo Estado, no sentido de que também em seu interior podem ser exercidas formas terríveis de domínio e de opressão, do despotismo da fábrica capitalista e até a escravidão” (LOSURDO, 2020, p. 223).

Junto ao conceito de Estado Integral, temos os Aparelhos Privados de Hegemonia, responsáveis pelos vínculos entre o Estado e a sociedade civil burguesa, ou seja, se constituem em uma trama de instituições (compostas por diferentes ramos empresarias) que tornam possível a ampliação do Estado e que atuam na construção da hegemonia necessária à dominação burguesa, incidindo também em modificações no papel do Estado. A multiplicação de APHs expressa a complexificação da constituição da sociedade brasileira, com a expansão do capitalismo e as ligações entre a burguesia local e estrangeira. Nesse sentido, uma periodização consistente precisa “observar os elos entre a expansão da sociedade civil como arena de lutas sociais e seu crescente empresariamento” (FONTES, 2020, p. 30). Reside, então, no estudo dos vínculos entre estrutura e superestrutura – dados pelos intelectuais orgânicos do capital - que nossa investigação buscou compreender como se interligam a um projeto de sociedade e a um tipo de Estado na conformação material, intelectual e cultural da juventude trabalhadora brasileira no final do século XX e nestes anos iniciais do século XXI.

Em uma ampla diversidade de APHs atuam os intelectuais orgânicos, grupos que personificam estas relações sociais, materializam ideologias em práticas e ações, pertencem a uma classe ou grupo vinculado a um determinado modo de produção, são especializados na administração e no controle do modo de ser da sociedade, criando, introjetando e espraiando ideologias (concepções de mundo, formas de ser, sentir, agir) convenientes às demandas burguesas.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual) [...] (GRAMSCI, 2001, p. 15).

A discussão dos intelectuais se insere na relação entre dominados e dominantes, dirigentes e dirigidos, ou seja, de como se constrói e se exerce a supremacia de uma classe ou fração de classe sobre o conjunto social (BIANCHI, 2008). Os intelectuais orgânicos são expressões na superestrutura, que estão ligados à uma base econômica e esta relação

entre eles e o mundo da produção é “mediatizada” pelo conjunto das superestruturas das quais são funcionários. São “orgânicos” por fazerem parte de um organismo vivo e em expansão, por isso “[...] estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade” e, desta forma, “se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “[...] conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder (SEMERARO, 2006, p. 377-378, grifo do autor).

Para discutir e problematizar a ação dos intelectuais orgânicos no campo educacional, notadamente no que concerne às políticas públicas educacionais para a formação da juventude, faz-se necessário estabelecer as mediações essenciais que estão no bojo da reestruturação do Estado, da constituição de novos modos de acumulação do capital e da recomposição da dominação burguesa com a ascensão e consolidação do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990. Segundo a autora Lúcia Neves, compreende-se que a história política do Brasil a partir deste momento pode ser entendida como

[...] a história da recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional (NEVES, 2005, p. 89).

Sob a lógica da acumulação capitalista, o capital apresenta novas exigências para a formação tanto para o trabalho simples quanto para o trabalho complexo, alterando periodicamente o conteúdo e a forma de preparar a força de trabalho. A relação dos setores produtivos e empresariais com os processos de formação da classe trabalhadora remonta este processo (NEVES; PRONKO, 2008). Ao discutir o “americanismo e fordismo” no conjunto das mudanças que marcaram as primeiras décadas do século XX, Gramsci (2001, p.247) demonstrou que a “hegemonia nasce da fábrica”, explicitando a indissociabilidade entre métodos de produção e modos de viver e pensar.

Dadas as transformações do capitalismo no final do século XX e anos iniciais do século XXI, nos detemos aqui à crise conjuntural do bloco histórico e de seu respectivo bloco social dos anos 1990 que, para recomposição da supremacia burguesa, demandou a recomposição das forças políticas e a adoção de uma agenda social por parte da classe dominante a fim de mitigar os efeitos deletérios da crise econômica e seus desdobramentos, colocando para a “sociedade civil” a tarefa de obscurecer a origem das

mazelas sociais e realocá-las num campo de naturalização da ordem capitalista, nos marcos da liberdade de mercado com “justiça social”.

Ao tratar do empresariamento da questão social, Virgínia Fontes afirma que após crescimento nos anos de 1980, a sociedade civil se tornou central na década de 1990 contemplando uma variação de sentidos, e continha dois momentos.

No primeiro, o esvaziamento do ímpeto socializante que ainda continha, derivado das lutas da década anterior. Este seria realizado pela subalternização de uma enorme miríade de entidades ao predomínio das fundações e associações empresariais “sem fins lucrativos”, através da responsabilidade social empresarial. No segundo momento, tratava-se de aproveitar o próprio impulso das entidades que pavoneavam como símbolo de virtude social o fato de serem não governamentais (reativando a definição clássica liberal), para dismantelar expressiva parcela de direitos sociais, convertendo-as nas executoras de políticas governamentais rebaixadas (FONTES, 2010, p. 266-267).

É na esteira em torno das formulações sobre sociedade civil que se ergueu a ideologia do Neoliberalismo de Terceira Via e objetivou redefinir as relações entre Estado e sociedade civil. O neoliberalismo como poder hegemônico se ergueu nos anos 1990, instaurado no governo Fernando Collor de Melo, consolidado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e aprofundando nos governos Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e se mantém até o presente momento histórico, impactando também na configuração e dinâmica de Estados e municípios brasileiros de acordo com a nova pedagogia da hegemonia (MARTINS, 2009 *apud* DORNELAS; MARTINS, 2013). Para estes autores, na “parceria” entre Estado e sociedade civil, recomendava-se que “a sociedade civil seja transformada no terceiro setor ou “sociedade civil ativa” para ampliar a eficiência das ações sociais [...]” (DORNELAS; MARTINS, 2013, p. 118).

A noção de sociedade civil foi sendo moldada para se adequar e contemplar as novas formas de expansão do capital e a manutenção da dominação de classe no capitalismo contemporâneo. Tais formulações alcançam o Brasil quando do processo de reforma do Estado, com seu devido remodelamento e incorporação de padrões empresariais e gerenciais de gestão (Estado necessário ou gerencial).

No âmbito do gerencialismo e de adesão ao receituário neoliberal, o Estado se estabelece também como o “Estado do investimento social”. Para Bresser Pereira, responsável pela reforma estatal brasileira no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o Estado se tornaria mais eficiente ao responder às demandas do cidadão, agindo em parceria com a sociedade. Segundo ele seria um Estado “[...] menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição.

Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais” (PEREIRA, 1997, p. 52).

Para obscurecer os tensionamentos e contradições oriundas do modo de ser do capital, bem como as penúrias econômicas e sociais que dissemina, foi necessário lhe conferir uma face humanizada e a ideia de sociedade civil precisou ser revestida de uma roupagem angelical, sendo conclamada a promover a pretensa “justiça social”, não recaindo esta prerrogativa somente ao mercado (econômico) ou ao Estado (político), reportando as políticas sociais à um “Terceiro Setor”. A Sociedade civil passa a ser tomada como sinônimo de “público não-estatal”, definição adotada pelos sociais-liberais que se referia ao conjunto de entidades tidas como “organizações sociais” e suas similares “sem fins lucrativos”, que passaram a incumbir-se de políticas públicas tidas como “não-exclusivas do Estado”.

Já na Constituição de 1988, o Estado demonstrou sua eficiência na destinação de recursos públicos para os setores privados. O Art. 150 previa que: “Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: VI - instituir impostos sobre: (...) c) patrimônio, renda ou serviços (...) das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei” (BRASIL, 1988). Nestes mais de trinta anos que nos distanciam da Constituição, esta “solidariedade” cresceu intensamente.

A instituição das parcerias público-privadas (PPP) pela Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) acabou por institucionalizar, legalizar e fortalecer a ação de organizações empresariais articulada com a aparelhagem estatal, no âmbito de novas compreensões gestadas em torno da sociedade civil, e concedeu permeabilidade estatal aos interesses patronais de frações de classe burguesas. Esta Lei foi atualizada pela Lei 13.529²¹ de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que “dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas”. Neste caso, a PPP é um contrato de concessões entre o poder público e o setor privado, que pode ser na modalidade patrocinada ou administrativa, ambas envolvendo repasses públicos. Acrescenta-se a Lei nº 13.019/2014

²¹Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13529compilado.htm. Acesso em 15 mai. 2022.

(BRASIL, 2014), atualizada pela Lei nº 13.204/2015²² (BRASIL, 2015), que regula o terceiro setor e contempla os convênios que envolvem, ou não, repasses públicos e passa dar um novo enfoque na relação entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos, tornando-as parceiras da administração pública.

A partir dos anos 2000, as ações do empresariado na Educação se relacionam com as parcerias público-privadas e com a ideologia da responsabilidade social (MARTINS, 2009). Trata-se de um novo senso comum na Educação sobre a função do Estado e participação social que promove a interlocução política entre empresários e governo (MARTINS, 2015). Martins (2015) analisa o posicionamento de uma fração da classe empresarial tendo como exemplos analíticos e empíricos a Fundação Itaú Social, o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann. Segundo ele, esta fração vem atuando para firmar um novo padrão de sociabilidade e instituir o neopragmatismo para a administração da escola pública²³.

Por meio desta ferramenta de ação empresarial – PPP's - e da implementação do modelo de Estado gerencial no Brasil, foram se desenhando novos contornos acerca das políticas públicas educacionais que passaram, de forma crescente e robusta, a serem pensadas, elaboradas, disseminadas e implementadas por meio de intelectuais orgânicos do capital, atuantes na esfera da sociedade política, ocupando cargos e posições para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder de seu grupo social e, na sociedade civil, construindo consenso em torno do projeto de classe que defendem por meio dos Aparelho Privados de Hegemonia.

Disso decorre que, compreender e discutir o papel preponderante e crescente da participação empresarial no desenvolvimento dos projetos político-sociais e político-econômicos no Brasil é basilar, pois é por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia e de seus intelectuais orgânicos que o empresariado vem corroendo inúmeros direitos sociais. Algumas correntes interpretativas deste movimento, datado historicamente, nos servem de apoio teórico na interpretação do objeto desta pesquisa.

²² Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento. (BRASIL, 2015)

²³ Também muito outros estudos contemporâneos têm trazido essa temática abarcando outros APHs, podemos citar: sobre o Instituto Iungo (CHAVES, LIMA, LUIZ, 2022), Fundação Lemann (OLIVEIRA, 2019; FARIAS, 2021), Instituto Ayrton Senna (MAGALHÃES, 2022), Parceiros da Educação e Fundação Itaú Social (PINA, 2014), Itaú Social (MORGAN, MOCARZEL, 2021).

Sabidamente a discussão sobre o envolvimento do empresariado industrial com ações e formulações para a educação não é um fato contemporâneo. Desde a década de 1930 os empresários industriais, organizados no aparelho de hegemonia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), disputam o projeto pedagógico de formação da classe trabalhadora, no anseio de adequar a força de trabalho às suas necessidades político-econômicas (RODRIGUES, 1998). No entanto, nos anos iniciais do século XXI ocorre a intensificação, especialização e diversificação das ações destinadas à formação humana (DORNELAS; MARTINS, 2013).

Disso decorre a influência expansiva que o capital exerce sobre a formação humana – formação escolar e política, educando o senso comum. As pesquisas organizadas pela professora Lucia Neves sobre o Neoliberalismo de Terceira Via versam sobre o projeto neoliberal de erigir em torno da sociedade civil uma noção humanizada e promotora desta “justiça social” que se justifica pela necessidade de recuperação do consenso e hegemonia de seu projeto societário, tomado como única alternativa histórica para a humanidade. Nesse sentido, a nova pedagogia da hegemonia concretizou-se com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil no final do Século XX e anos iniciais do século XXI, constituindo uma nova dimensão educativa do Estado capitalista que legitima iniciativas políticas ancoradas na compreensão de que o Estado não pode estar em todos os campos sociais, sendo necessário que a sociedade civil e seus cidadãos tornem-se responsáveis por mudanças políticas e sociais alternativas (NEVES, 2005).

A pedagogia da hegemonia é tida como sinônimo do exercício da dominação no período de transição do século XX e XXI e se coaduna à necessária coesão social reclamada pelo projeto neoliberal da Terceira Via (MARTINS; NEVES, 2010). A efetividade da dominação necessária ao projeto de Terceira Via é forjada pelas ações dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. Para Martins e Neves, cumpre ressaltar que

[...] são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI (2010, p. 25-26).

Estes intelectuais também atuam na construção da ideologia de “responsabilidade social”, que tem por objetivo “reorganizar as frações empresariais em torno de um único projeto, diminuindo as tensões internas da própria classe, bem como definir novas linhas de ação coletiva sobre as questões sociais, como forma de assegurar a dominação por

meio do convencimento” (MARTINS, 2009 *apud* MARTINS, 2015, p. 297). Trata-se de reconstruir a figura dos empresários e do seu papel na sociedade mediante a elevação de um terceiro setor localizado entre Estado e mercado e oferecer sua expertise empresarial no tratamento das “questões sociais”.

Perseguindo as diferentes análises sobre as movimentações entre sociedade civil e Estado, refletimos com o pesquisador Rodrigo Castelo que, por sua vez, dialoga com os trabalhos organizados por Lucia Neves em torno do Neoliberalismo de Terceira Via. No entanto, identifica a Terceira Via “como um dos ramos particulares do social-liberalismo e não como o conjunto da estratégia burguesa de hegemonia sobre a “questão social” (CASTELO, 2013, p. 29). Ademais, o conceito que se destaca na obra deste autor é de supremacia (não de hegemonia), pois compreende que somente o uso da força e da coerção possibilitaram ao neoliberalismo sua imposição como estratégia classista de restauração e reforma conservadora do capitalismo. Para Castelo, o social-liberalismo é uma variante ideológica do neoliberalismo, que opera como uma arma de neutralização político-cultural das forças adversárias diante da ofensiva burguesa e que surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal após os abalos oriundos da crise conjuntural dos anos 1990 (CASTELO, 2013).

Nesta esteira, as pesquisas de André Martins discutem a formação de uma “direita para o social” que se inicia com o crescimento da propagação da ideologia da responsabilidade social no Brasil após 1995. Para Martins, as ações burguesas que se destinavam a educar os trabalhadores resultaram na reeducação da própria burguesia (MARTINS, 2009). Esta movimentação da “direita para o social” faz com que a classe empresarial atue tanto na educação política quanto nas formulações para a educação escolar dos trabalhadores, ou seja, a classe trabalhadora precisa ser educada enquanto força de trabalho e para o exercício da cidadania que contribua para a coesão social. Martins avalia que, “[...] se no passado a educação escolar foi projetada pela classe empresarial como fator de desenvolvimento de capital humano, com a “direita para o social”, observamos que há uma nova ênfase: a importância atribuída ao capital social” (MARTINS, 2015, p. 310, grifos do autor).

No decurso da eleição presidencial de 1994, a “direita para o social” integrou-se ao bloco no poder e participou de forma ativa no governo de Fernando Henrique Cardoso e colaborou na construção da política social deste governo. As “parcerias” entre setores da sociedade civil com o Estado se tornou uma das principais construções político-ideológica deste período juntamente com a (contra) reforma do aparelho de Estado

(MARTINS, 2015). Para Martins, a criação do Grupo de Instituto de Fundações e Empresas (Gife) em 1995 e do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social em 1998 “selou a importância da “direita para o social” no país, tanto na organização da própria classe empresarial quanto na definição de estratégias de hegemonia” (MARTINS, 2015, p. 299). Desta forma, a “filantropia empresarial” havia sido deixada na década de 1990 e, no início do século XXI, “a responsabilidade social já havia se tornado uma ideologia orgânica de frações da classe empresarial, viabilizando o exercício da nova pedagogia da hegemonia” (MARTINS, 2015, p. 300).

No curso dos anos 1990, período em que inaugurava a experiência democrática no país, surgiram inúmeras iniciativas associativas empresariais, ou seja, se constituía algo como uma ‘nova direita’ associativa “com ações voltadas para a organização de setores das classes dominantes e para a definição de pautas centrais, setoriais ou do conjunto da classe, para a atuação parlamentar e governamental” (FONTES, 2018, p. 8). Movimento que pode ser percebido também como um “[...] peculiar processo de mercantil-filantropização da luta social” (FONTES, 2010, p. 270-271), onde as trincheiras pela direção intelectual e moral, como os aparelhos privados de hegemonia, são fortalecidas.

A face perversa da mercantil-filantropia na educação se manifesta na forma que adentra “ferozmente aos fundos públicos por meio de parcerias, consórcios e mercantilização de suas mercadorias. Capitalizado o ensino superior, agora, o radar dos investidores e das grandes corporações do ramo educativo volta-se para Ensino Médio, a exemplo dos grupos Kroton, SEB e Ser Educacional” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 319). Desta maneira, o capital incide no cotidiano escolar por meio da estrutura curricular, da forma de avaliação e conteúdo a ser ensinado.

A presença e a atuação de grande quantidade de associações empresariais favoreceram a velocidade da implementação da contrarreforma no Estado brasileiro (sociedade política) de cunho empresarial (1995-1998), já que naquela oportunidade tinha-se explícita a possibilidade do financiamento público a entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, por meio das parcerias público-privadas (FONTES, 2018). Fontes comparou essa nova direita, organizadas por meio dessas associações empresariais, à uma conversão mercantil-filantrópica:

O que originalmente parecia apenas filantrópico demonstraria em seguida seu caráter mercantil, pois direcionava as associações populares em direção a uma profissionalização – altamente precarizada, baseada em extenso voluntariado – crescentemente subordinada às definições que emanavam dos financiadores (FONTES, 2018, p. 8).

Consistia em converter as ‘reivindicações’ populares legítimas em ‘demandas’ inscritas nos projetos de velhas e novas associações empresariais, controlando assim os meios de expressão e organização da classe trabalhadora, interferindo nas lutas sociais e procurando converter seu sentido e sua direção. Trata-se do que Martins denominou de ‘direita para o social’ ou filantropocapitalismo.

Fontes (2020) considera que a ‘filantropia’ no capitalismo é um privilégio da desigualdade e afirma não existir capitalismo filantrópico. A autora demonstra, por meio de documentos de diferentes Aparelhos Privados de Hegemonia, como os usos diferenciados do termo como ‘filantropia empresarial’, ‘investimento social’, ‘investimento social privado’ escamoteiam as relações que mantém com as instâncias de poder, com os recursos públicos dos quais se nutrem e são tomados como meramente “sem fins lucrativos”.

Não é filantropia o que caracteriza o capitalismo contemporâneo e do qual o Brasil é um dos pontos de observação privilegiado. Há inúmeros estudos brasileiros sobre o avanço do capital aos recursos públicos (educação, saúde e especialmente a previdência) através de aparelhos privados e hegemonia, como “organizações sociais” (FONTES, 2020, p. 19).

A autora constata que, durante os governos petistas, o associativismo popular foi minado por este “hiperativismo empresarial” no âmbito da sociedade civil e pela institucionalização empresarial que lograram implementar, curto-circuitando os espaços políticos e eleitorais” (FONTES, 2020, p. 30, grifo da autora).

O estudo de Medeiros (2013) analisa e critica, ontologicamente, o altruísmo capitalista para defender a si próprio. Neste trabalho o autor menciona as palavras de Marx quanto ao novo sistema de “proteção social” estabelecido em 1834 na Inglaterra. A despeito do tema “filantropia”, cabe mencionar também aqui e refletir sobre a historicidade desta estratégia burguesa.

Surgiu então o regime das *workhouses*, isto é, casas de pobres, cujo arranjo interno *afasta* os miseráveis da busca de refúgio contra a morte por fome. Nas *workhouses*, a beneficência é engenhosamente combinada com a *vingança* do burguês contra o mísero que apela à sua caridade. Em síntese, a Inglaterra tentou, antes de tudo, destruir o pauperismo por meio de *filantropia* e *medidas administrativas*. Ela não entendeu, então, o aumento progressivo do pauperismo como uma consequência necessária da indústria *moderna*, mas como uma consequência da taxa dos pobres inglesa. [...] O que tinha sido atribuído anteriormente à *falta de caridade* era mais tarde atribuído ao *excesso de caridade*. Finalmente, a pobreza foi considerada um crime cometido pelos próprios miseráveis e, como tal, sentenciada como a sua punição pessoal. (MARX, 1994, p. 103, grifo do autor *apud* MEDEIROS, 2013, p. 231)

Passados mais de 150 anos do altruísmo inglês ao qual se referia Marx, a intervenção burguesa na questão social objetiva remediar os males do capitalismo, camuflar e escamotear suas consequências nefastas à vida dos seres humanos que só possuem sua força de trabalho para vender quando encontram condições para isto. As expressões da questão social estão relacionadas e são consequentes ao modo de produção capitalista, a forma de ser do capital. Para José Paulo Neto, “o que devemos investigar é, para além da permanência de manifestações “tradicionais” da “questão social”, a emergência de novas expressões da “questão social” que são insupríveis sem a supressão da ordem do capital” (NETO, 2001, p.48).

Pesquisas contemporâneas (ANDRADE; MOTTA, 2020; MARTINS, 2015, GRANEMANN, 2020) discutem e demonstram a atuação e a articulação da sociedade civil junto a aparelhagem estatal para promoção de diferentes ofensivas político-ideológicas do empresariado que dirigem a produção do consenso e do convencimento, que operam para justificar e acobertar as “questões sociais”, tomando direitos como entraves ao crescimento econômico e, ainda, que alargam massivamente as variadas formas de ampliação do capital.

Nos dias presentes, é comum aos grandes burgueses e aos seus governos entoarem, à maneira de cântico devocional, os direitos sociais como entraves ao crescimento econômico. Revestem a relação puramente social entre crescimento econômico e direitos sociais da mesma força natural, do mesmo inescapável destino de as “pereiras a produzirem peras” (GRANEMANN, 2020, p. 52).

Ao analisar a dominação burguesa no Brasil, discutindo a relação Estado e sociedade civil, tendo como objeto de investigação o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entre 2003 e 2010, o pesquisador André Pereira Guiot refuta as concepções liberais de sociedade civil, desprovida de conteúdo classista e desagregada de Estado. Demonstra que durante os governos Lula da Silva (2003-2010) convergiram reivindicações e demandas das diferentes esferas da sociedade civil, mas que se traduzem no aprofundamento da conformidade programática de forças sociais diferentes, notadamente entre as lideranças do empresariado e da cúpula da burocracia sindical laboral, consolidando uma hegemonia justificada socialmente pelo desenvolvimento capitalista com “inclusão social” (GUIOT, 2015, grifos do autor). Na análise do autor, a importância do CDES na história recente das lutas de classes no Brasil foi de operar um processo de remodelação da ampliação seletivamente direcionada do Estado, cujo conteúdo buscou renovar o projeto de sociabilidade burguesa no Brasil nos anos 2000,

condessando, nesta instituição, o papel de criar condições para que tal projeto fosse exequível. Nas palavras de Guiot,

O exame das principais pautas “consensualizadas” expressas nos documentos expedidos no CDEs reverbera a *direção política, intelectual e moral do grande capital monopolista* presente ao conjunto das demais forças sociais representadas. Dali nasceram, reforçaram, legitimaram, ampliaram, diversas demandas empresariais, sob o signo da “democracia participativa” (GUIOT, 2015, p. 359, grifos do autor).

Para este pesquisador, a inclusão dos setores empresariais (agrários, industriais, financeiros) organizados juntos aos aparelhos estatais perpassa a trajetória da política brasileira desde pelo menos início do século XX, o que significa que o Estado brasileiro é “ampliado” desde este período (GUIOT, 2015).

Também a pesquisa de Flavio Henrique Casimiro (2018) – A nova direita no Brasil: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo - avança na demonstração de que esta guerra de classes continuou a ser colocada em marcha no Estado democrático de direito. Sua pesquisa demonstra a organização da burguesia brasileira em sua estratégia para redefinir e atualizar suas bases de dominação e atuação político-ideológica, a partir do processo de redemocratização do país, entre 1980 e 2014, tendo como sustentáculo fundamental a estruturação de uma multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia formuladores de projetos de poder e difusões da ideologia de mercado. Destaca-se na análise de Casimiro que:

As entidades empresariais atuavam corporativa e politicamente como sociedade civil, ou seja, como aparelhos privados de hegemonia, e participavam intimamente do Estado, antes, durante e depois do período ditatorial. Apresentavam-se, entretanto, como sociedade civil no sentido liberal, contrapondo-se ao Estado” (CASIMIRO, 2018, p. 29).

Em pesquisa recente sobre o tema, intitulada “Transformações no aparelho de Estado e dominação burguesa no Brasil (1990-2010)” e defendida na Universidade Federal Fluminense em 2020, Anderson Tavares discute a relação entre as lutas de classes e a transformação dos aparelhos de Estado e aborda questões importantes sobre os meios de transformação do Estado no período democrático. Uma de suas hipóteses de trabalho é de que se nos anos 1990 a reforma do Estado apresentava forte caráter empresarial, perceptível no discurso sobre os ganhos de eficiência propiciados pela “gerência” e nos anos 2000, este fator passou a contar com a intervenção presente e ativa de representantes da grande burguesia de origem brasileira. Do que se depreende que há uma alteração significativa na atuação empresarial, ou seja, um crescimento de sua atividade junto ao aparelho do Estado no início do século XXI. Nas palavras de Tavares

De modo geral, observamos uma intensa inserção de interesses da sociedade civil empresarial em ramos centrais do aparelho de Estado, o que configura uma ampliação seletiva do Estado, característica histórica do Estado brasileiro, restringindo determinados espaços à influência de certas frações das classes dominantes (TAVARES, 2020, p. 23).

Desta maneira, umas das conclusões que o estudo deste pesquisador encontra é a de que não houve redução do papel ou da intervenção do Estado; outrossim, houve a reorganização do conjunto de suas funções, transferindo-as parcialmente de sua esfera “restrita” para sua esfera “ampliada”. Disso decorre a afirmação de que a sociedade civil adquire um novo desenho com a consolidação do regime democrático/liberal, ou seja, se fortalece tanto pelos seus APHs que assumem funções estatais quanto pela explosão associativa empresarial (TAVARES, 2020).

O conceito de sociedade civil parece se constituir em um novelo de lã muito intencionalmente embaraçado, que mescla diferentes acepções sobre o termo, aplicável em diversas situações político-sociais, desde as que se amontoam para defender reivindicações igualitárias até as que o usam para justificar ou potencializar retrocesso político. Na verdade, a apropriação desta amálgama pelas novas frações burguesas parece ter lhe servido muito bem, pois esvazia a noção de luta de classe, perdendo sua centralidade histórica. A análise de Sonia Regina de Mendonça nos auxilia neste entendimento.

É neste sentido que, de maneira geral, a noção de “sociedade civil” passou a ser utilizada para delimitar “o” espaço potencial de liberdade fora do Estado onde, teoricamente, predominam a autonomia e a associação voluntária e plural – sem que qualquer distinção seja feita entre uma empresa, um aparelho privado de hegemonia ou uma ONG. Dessa feita, a apropriação atual do conceito enfatiza a pluralidade das relações e práticas sociais, apesar de teimar em definir a “sociedade civil” a partir de oposições dicotômicas tais como Estado versus espaço não-Estatal (via de regra presidido pelo mercado) ou ainda “Poder Político” versus “Poder Social”, dentre outras. Nesta “nova” leitura da Sociedade Civil, opera-se uma polarização que opõe a coerção – apanágio exclusivo do Estado – à liberdade e ação voluntária – apanágios da sociedade civil, como se esta somente contivesse o bem, o consenso, o idealizado (MENDONÇA, 2013, p. 6).

Trata-se de uma reformulação do papel do Estado e da sociedade civil que trouxe inúmeras implicações para o desenvolvimento de políticas públicas e sociais, entre elas, a flexibilização das formas de contratação dos serviços básicos, a proliferação de organizações atuando em parceria com o aparelho de Estado e operando a transferência de serviços estatais para a sociedade civil, a ampliação das formas de acesso e captação do fundo público por estas organizações empresariais, a educação para o desenvolvimento

da nova sociabilidade demanda pelo capital, incidindo sobre a educação política e escolar da classe trabalhadora.

A narrativa propalada pelas frações burguesas brasileiras, em consonância com intelectuais coletivos do capital, notadamente a Unesco, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, intenciona desconstruir a imagem da escola pública e intervir na sua função social, pois o controle privado somente é possível com o seu encolhimento e com sua descaracterização. Tal narrativa se inscreve na pedagogia do capital que necessita formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018). Ocorre que “abriram o caminho para o empresariamento da solidariedade, do voluntariado e para a formação de uma nova massa de trabalhadores totalmente desprovida de direitos, ao lado do fornecimento de uma espécie de “colchão amortecedor”” (FONTES, 2010, p. 267-268).

A noção oportunista de responsabilidade social empresarial oculta a realidade de que a sociedade civil é lugar de classes sociais, de disputas e antagonismos em torques de projetos de poder, onde a perversidade dos interesses do capital faz com que o poder econômico caminhe *pari passo* com o poder político. A luta de classes não ocorre no vazio e ao sabor da casualidade, outrossim, se situa no campo das intencionalidades com o estabelecimento específico de interesses de classe em disputa.

Ao contrário do que pretendem fazer crer os intelectuais orgânicos do capital, a categoria classe social, bem como a categoria trabalho, não perderam sua capacidade explicativa das relações sociais na contemporaneidade e são fulcrais para compreender estas relações na sua materialidade e em suas imensas contradições, por isso ambas categorias são diuturnamente atacadas por discursos midiáticos e políticos. Ao tratar do capitalismo dependente e das classes sociais na América Latina, Florestan Fernandes esclarece que,

A expansão do capitalismo atingiu, em todos os países (embora em extensão e com intensidade variáveis), proporções suficientes para fazer da ordenação em classes sociais o núcleo estrutural e dinâmico da organização societária. Ao mesmo tempo, porém, a referida expansão do capitalismo ajustou-se, de maneira variável mas geral, a condições externas e internas que restringiram ou entorpeceram as funções diferenciadoras, classificadoras e estratificadoras do mercado e do sistema de produção capitalista, inibindo assim o grau de universalidade, a eficácia e a intensidade dos dinamismos revolucionários ou estabilizadores da ordenação em classes sociais. Isso quer dizer que o modo histórico-social de concretização do capitalismo engendra a sua própria realidade substantiva. As classes sociais não “são diferentes” na América Latina. O que é diferente é o modo pelo

qual o capitalismo se objetiva e se irradia historicamente como força social (FERNANDES, 1981, p. 39).

Deste modo, o pertencimento de classe diz a maneira como os seres humanos se organizam na sociedade capitalista e se relacionam para a produção das condições de existência por meio do trabalho – vinculado à objetividade das condições concretas e históricas. Classes são fenômenos sociais que envolvem as questões materiais e imateriais da existência – envolve relações e processos – e se constituem nas práticas sociais concretas em que os seres humanos vivenciam e socializam a experiência, enfim, produzem a vida.

Concluindo com Gramsci (2007) que sociedade civil e Estado (sociedade política) se identificam na realidade dos fatos, podemos afirmar que o avanço contundente do empresariado sob a formação da classe trabalhadora é propalada pelos APHs, ICs e seus intelectuais orgânicos como uma contribuição de empresários consternados sobre a desigualdade social, sobre a qualidade da aprendizagem e sobre inserção dos trabalhadores ao ‘mundo’ do trabalho. Um altruísmo tão falacioso quanto perverso, que objetiva escamotear a rapinagem empresarial dos cofres públicos e de direitos sociais. Confrontar esta retórica, desmascará-la, desnudar suas contradições é a tarefa urgente que a luta de classes nos impõe.

CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO: COLONIZAR A SUBJETIVIDADE E SEQUESTRAR O FUTURO DA JUVENTUDE TRABALHADORA

Para que tudo permaneça igual, é necessário que tudo mude. (Gattopardo, de Tomasi di Lampedusa)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e problematizar as três contrarreformas pautadas para a escola secundária, a saber: o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04 e a Lei nº 13.415/17. Para além das características destes instrumentos legais, buscamos contextualizar sua conjuntura política e demonstrar que, a despeito de diferentes governos que compuseram a sociedade política, as disputas pelo empresariado, em torno da escola secundária, se acentuam com vertiginosa rapidez nas últimas três décadas com atuação preponderante dos intelectuais orgânicos do capital. Ademais, a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão, já que é neste nível que se revela com mais clareza as contradições fundamentais entre capital e trabalho.

3.1 DECRETO Nº 2.208/97: “O NOVO MÉDIO É PARA A VIDA” NA ESTEIRA ESTRITA DA EXIGÊNCIA DO MERCADO

Esta seção tem por finalidade apresentar os elementos teórico-metodológicos e históricos da política educacional para o Ensino Médio na década de 1990. Os ajustes neoliberais promovidos na neste período - amplamente descrito como o período de grandes reformas - e a reforma administrativa gerencial, promoveram impactos na forma de organização e da oferta da educação escolar. O Decreto nº 2.208/97 dissociou a formação profissional da formação acadêmica no ensino médio.

Após a importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional de nível médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a ele (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 18).

Desta maneira, as modificações nas formas de atuação do Estado restrito e a constituição de novos modos de acumulação do capital (que valeram-se de mecanismos como aprofundamento e a ampliação da base científica e tecnológica da produção, a

desregulamentação da economia, a abertura total de mercados de países periféricos, o livre fluxo financeiro internacional, a precarização do trabalho em diferentes setores da economia, diminuição de salários) trouxeram implicações para o desenvolvimento de políticas educacionais no ensino médio brasileiro. A educação secundária adquire importância nas discussões sobre as reformas necessárias diante do novo cenário político-econômico-social como importante instrumento para o desenvolvimento econômico mundial, administração da pobreza e das desigualdades sociais. O Decreto 2.208/1997 e seus documentos de sustentação anunciaram que *o novo Ensino Médio seria para a vida*. Vejamos em que cenário político-econômico e sócio-histórico foi desenvolvido e que projeto de educação propunha.

3.1.1 Ascensão do Neoliberalismo no Brasil e a reforma gerencial do Estado: desregulamentar o mercado e transformar direitos em serviços

Após um período expansivo do capital no segundo Pós-guerra Mundial, a crise do eclodiu com a superprodução aliada ao subconsumo gerando uma superacumulação que causou uma vertiginosa queda da taxa de lucro. Chegava ao fim a chamada “Era de ouro”. A crise orgânica dos anos 1970²⁴ deflagrou uma época histórica de reestruturações capitalistas, de transição entre o bloco fordista-keynesiano e o bloco neoliberal, constituindo novas formas de atuação do Estado e novas respostas à crise do capital (CASTELO, 2013). As crises do capital possuem características e o que ocorreu na década de 1970 se explica da seguinte forma. Para Marcelo Dias Carcanholo,

As crises no capitalismo nada mais representam do que uma produção excessiva de capital frente às suas possibilidades de valorização e/ou de manutenção da lucratividade obtida até aquele momento. Produz-se capital em demasia em todas as suas formas, seja na forma mais perceptível, a forma monetária, mas também na forma produtiva (meios de produção) e na forma mercadoria. Essa superprodução de capital frente a suas possibilidades de valorização se traduz na queda da taxa de lucro que, por sua vez, desestimula novos investimentos, levando a crise enquanto inflexão do crescimento a um processo cumulativo de recessão/depressão. Foi exatamente isso o que ocorreu naquela época (CARCANHOLO, 2010, p. 2).

²⁴ A crise orgânica do bloco histórico fordista-keynesiano deu-se no plano político com uma crise de hegemonia (pluralidade de pautas e reivindicações, amplo conjunto de críticas ao sistema, presença reivindicatória da classe trabalhadora e aumento da exploração por métodos fordistas, disputa em torno das ideias de liberdade) aliada à uma crise de superprodução e de queda das taxas de lucro do capital. (CASTELO, 2013).

Crises econômicas são intrínsecas ao modo capitalista de produção e surgem ciclicamente. Também são processos políticos que atualizam as possibilidades do pacto social e se inserem na dinâmica da luta de classes. Caracterizam-se pela chantagem do capital sobre o trabalho, onde advoga-se salvar o capitalismo para evitar um colapso social, com mais desemprego e miséria para a classe trabalhadora.

Toda crise de superprodução constitui uma agressão massiva do capital ao trabalho assalariado. Aumentando o desemprego e o medo do desemprego, a crise tende a fazer com que os trabalhadores aceitem reduções (ou estagnações) dos salários reais, a aceleração dos ritmos de produção, as perdas de conquistas em matéria de condições de trabalho e de seguridade social, a redução das proteções construídas na fase de prosperidade contra a pobreza e a injustiça mais flagrantes (MANDEL, 1990, p. 21 *apud* CASTELO, 2013, p. 188).

A discussões em torno das crises do capital são importantes para compreensão de como o Estado restrito se estrutura e se organiza para salvar o capital e rapinar as políticas sociais, dentre elas a educação.

Como o Estado nasce da desigualdade fundamental no terreno da produção da vida — as classes sociais — que ele próprio precisa reproduzir e assegurar, ele permanentemente tensiona a igualdade jurídica infringida pela desigualdade real. Ademais, a “razão do Estado” se confunde com os interesses das burguesias — em especial o crescimento econômico, equiparado à produção capitalista (FONTES, 2017, p. 418).

Como resposta à crise dos anos de 1970, que perpassou a década seguinte com estagnação da economia mundial, atingindo seu ápice na década de 1990, a econômica capitalista começa a construir uma nova etapa de acumulação de capital. Entre elas: neoliberalismo, expansão do capital fictício, transferência do excedente produzido na periferia para o centro (em especial para os EUA) (CARCANHOLO, 2010).

[...] a implementação das reformas neoliberais - no centro e na periferia do sistema - como uma forma de elevar as taxas de mais-valia e incentivar a retomada da lucratividade do capital; a exacerbação da transferência de recursos da periferia para o centro, que permitem impulsionar a dinâmica de acumulação nos principais países capitalistas; a expansão dos mercados, como forma de garantir novos espaços de realização/valorização para o capital sobrando, manifesta, por exemplo, na pressão por aprofundamento da abertura e liberalização do comércio mundial; a aceleração da rotação do capital, tanto na esfera produtiva quanto na circulação de mercadorias, o que propicia o aumento das taxas de lucro (CARCANHOLO, 2010, p. 3).

No Brasil, com a crise estrutural dos anos 1990 e a inserção subalterna do país na mundialização do capital (ALVES, 2002), a falácia consistia em apregoar que o Estado gastava muito com a política social, atribuindo a crise do capital à uma crise de Estado.

O Gerencialismo foi tomado como antídoto para sanar este mal. Nesse sentido, as recomendações internacionais, feitas pelos intelectuais coletivos do capital,

[...] orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990 (KRAWCZYK, 2010, p. 01).

Ressaltamos que a forma assumida pelo Estado Integral (sociedade política + sociedade civil) se relaciona com as tensões entre interesses em disputa pelas frações de classe burguesa do país e os receituários internacionais para superação das crises e desenvolvimento de capital nos diferentes países. Importante marco nesse sentido é o Consenso de Washington²⁵, que projetou uma cartilha neoliberal para os países periféricos e objetivou orientar os processos de reestruturação da indústria fordista num processo de flexibilização (*toyotização*) industrial, *reformular o Estado*, reconduzindo as relações sociais para uma “liberalização”, *desregulamentar o mercado e flexibilizar os direitos trabalhistas*, principalmente nos países latino-americanos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, grifos dos autores).

Deste encontro originaram as recomendações de ajustes estruturais e setoriais pelas quais as economias nacionais deveriam se adaptar às novas condições da economia mundial, com a redução da intervenção estatal no financiamento e operacionalização das políticas sociais, dentre elas a educação. Imediatamente a crise do capital teve rebatimentos sobre o conjunto da classe trabalhadora e foi relacionada aos custos das demandas sociais. Daí o deslocamento do foco das desigualdades sociais da esfera econômica para a social, colocando o setor privado como participante ativo e desejado no provimento dos direitos sociais, fazendo crescer exponencialmente as organizações da burguesia brasileira em torno da disputa pelas políticas sociais. Os ajustes estruturais e setoriais são desenvolvidos em resposta às crises provocadas pela própria natureza do capital e promovem reformas em nível de Estado.

Mas a crise não representa um momento de “falha” ou “doença” do modo de produção capitalista, e cumpre duas funções: a) em primeiro lugar, a crise *é um resultado, uma consequência intrínseca do próprio desenvolvimento capitalista*; b) em segundo lugar, a crise *é a causa, o*

²⁵ Reunião realizada em 1989 entre os organismos de financiamento internacional criados em Bretton Woods (FMI, Bird e Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos.

motor, da recuperação econômica e da retomada da taxa de lucro”
(MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 182, grifos dos autores).

Consequente aos ajustes propostos e desenvolvidos no final do século XX, despontava uma “nova” pobreza e a “promessa” propalada pelo conjunto de medidas econômicas do Consenso de Washington de que as possibilidades de acumulação da riqueza seriam ampliadas com o “livre mercado” não foram efetivadas. A década de 1990 revelou a intensificação da polarização entre países e entre classes sociais, além da acentuação da pobreza, da precarização do trabalho e desemprego, inclusive em países centrais.

As perspectivas de crescimento e riqueza frente às fabulosas possibilidades produtivas e comerciais, com o advento das novas bases tecnológicas e do “mercado livre e global”, se afundavam num abismo de desigualdades e pobreza que foi se formando não só entre nações, mas também entre regiões e entre classes (MOTTA, 2012, p. 59).

Em 1995, realizou-se a primeira cúpula mundial sobre o desenvolvimento social, denominado de “Cúpula Mundial de Copenhague” com a reunião de vários chefes de Estado e representantes de agências multilaterais. No mesmo contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou, em 1997, diversas campanhas de alívio à pobreza, inseridas no programa intitulado “Primeira Década das Nações Unidas para a Eliminação da Pobreza” e, no ano 2000, ocorreu a Cúpula do Milênio da ONU e definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Diante da pobreza que emerge no final do século XX, tratou-se de realizar uma abordagem conjuntural.

Neste conjunto de políticas sociais, as bases ideológicas de orientação são renovadas com a idéia de gerar ‘capital social’ e a tese defendida é a de que as reformas econômicas devem definir também ajustes nas dimensões culturais e sociais. [...] Nesse sentido, a sociedade civil, como um todo, deve, de forma solidária e civicamente consciente, estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao ‘desenvolvimento humano’, e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos (MOTTA, 2008, p. 8).

O controle dos efeitos deletérios da pobreza é objeto de preocupação da burguesia detentora da riqueza e do poder político e econômico, pois tem potencial de revelar as grandes contradições da relação capital e trabalho, quando o primeiro, sabidamente, não pode sustentar-se sem a exploração do segundo. Por isso, a burguesia, em suas esferas de frações de classe, precisa continuamente se organizar para supressão dessas contradições.

Trabalhar no alívio das tensões entre os interesses de classes é uma premissa para manutenção do modo capitalista de produção, o que implica compartilhar e direcionar os

custos das crises com as áreas sociais e redefinir as próprias funções estatais. A organização da burguesia brasileira, em sua estratégia para redefinir e atualizar suas bases de dominação e atuação político-ideológica, remonta o processo de redemocratização do país em 1980 (CASIMIRO, 2018). Casimiro salienta que:

[...] a transição democrática, consolidada nos finais da década de 1980 e início dos anos 1990, não representou uma ruptura com as velhas forças dominantes. Na realidade, diante da necessidade de adequação ao quadro do capitalismo internacional e das pressões pelo novo arranjo democrático, foram operados ajustes nos quais a solução para as crises não incorporou, de fato, os interesses dos subalternos, mas caracterizou-se pela permanência (reestruturada e atualizada) das estruturas dominantes através das estratégias pactuadas pelo alto. Assim operou-se ajustes conjunturais para se evitar transformações concretas (CASIMIRO, 2018, p. 26).

Assim, a burguesia brasileira atua, em diferentes momentos históricos, para administrar as demandas da classe trabalhadora e resguardar seus privilégios como naturais, sagrados e eternos. Retrato de um país de capitalismo dependente e de uma burguesia compósita que travou um processo de modernização dependente do país sem romper com a dominação imperialista externa. Ademais, a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 para a Presidência da República, a composição conservadora do Congresso Nacional, dos governos dos Estados e a crescente expansão dos seus aparelhos privados de hegemonia culturais e políticos dão conta de assegurar a hegemonia da burguesia construída progressivamente nos primeiros anos da década de 1990 (NEVES, PRONKO, 2008). Como alerta Virgínia Fontes,

Vale observar que a presença e atuação de uma grande quantidade de associações empresariais deve ter favorecido a velocidade com que foi realizada uma profunda contra-reforma – de cunho empresarial – no Estado brasileiro, entre 1995 e 1998. [...] abria-se explicitamente a possibilidade do financiamento público a entidades privadas (com e sem fins lucrativos), através de ‘parcerias público-privadas’ (FONTES, 2018, p. 8).

A reforma do Estado promovida pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) deixou claro seu alinhamento com as orientações e ajustes propostos pelo Consenso de Washington em seu objetivo de redefinir as formas de atuação do Estado, adequando-se a nova conjuntura mundial, com abertura comercial, financeira e produtiva, e progressivo sucateamento do setor público. Segundo o ministro do MARE Bresser Pereira, (1996, p. 1), “a crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções”.

Sob o invólucro da modernização, a abertura econômica, a desregulamentação da economia e a massiva privatização das estatais tiveram consequências nefastas à classe

trabalhadora - como o aumento do desemprego, da pobreza e da dívida pública, em contrapartida à ampliação da lógica da economia de mercado para o conjunto da sociedade. A coerção da política econômica neoliberal dos anos 1990 associou-se ao crescimento do ativismo empresarial brasileiro (FONTES, 2018) chamado a compartilhar da oferta de serviços públicos e “auxiliar” no provimento das demandas sociais, constituindo novas formas de privatização de direitos.

Uma forma de privatização disfarçada que recebe o nome de concessão é dada pela Lei federal nº 9.790, de 24 de maio de 1999 que regula o chamado ‘público não-estatal’ com novas categorias jurídicas operacionalizando as ações mantidas pelo Estado. A referida Lei “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências” (BRASIL, 1999). O mesmo ocorre com o conceito de ‘publicização’ disposto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), proposto em 1995, que reservou o termo ‘privatização’ para venda de empresas estatais e para demais áreas, como educação, a publicização designava concessão à iniciativa privada sob contrato. A publicização dos serviços públicos não exclusivos foi considerada uma das principais inovações do PDRAE, compreendida como “um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13).

Diante do avanço das possibilidades de privatização de serviços estatais, houve o levante de um ‘terceiro setor’ com o surgimento de um “[...] conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãos” (GOHN, 2002, p. 93). Assim, este ‘terceiro setor’ foi se constituindo em grande aliado das políticas sociais neoliberais, promovendo alianças e parcerias entre o Estado restrito e a sociedade civil com transferência de fundo público para o setor privado, denominando essa transferência, ideologicamente, de parceria.

Também o Estado gerencial que se instaura sob a forte influência da lógica da administração privada, vai incidir no campo educacional trazendo políticas de avaliação, responsabilização, desempenho e meritocracia. Decorre disso que as contendas no campo educacional ocorreram em meio ao processo de ascensão e consolidação do bloco histórico neoliberal com supremacia da fração de classe financista rentista (CASTELO, 2017).

[...] a privatização dos ativos públicos com farto financiamento estatal, a política monetária de juros altos, a liberalização das contas internacionais, a expropriação tributária dos salários e aposentadorias, a política fiscal direcionadora do fundo público para os fundos privados dos donos da dívida pública, isenções fiscais bilionárias, programas sociais que capitalizam empreendimentos privados, a retirada de direitos sociais, intervenções nos sindicatos, expropriações dos meios de produção dos povos originários, ocupações militares de comunidades populares, etc (CASTELO, 2017, pág. 59).

As mudanças nas formas de atuação do Estado restrito e o alinhamento dessas mudanças às prescrições político-econômicas e sociais dos intelectuais coletivos do capital trarão implicações e desdobramentos para as políticas educacionais. A contrarreforma do Ensino Médio surgiu como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal nesse período (MARTINS, 2000).

3.1.2 O receituário neoliberal para a formação da juventude: “o ensino médio agora é para a vida”

As políticas educacionais que se desenvolveram no Brasil na década de 1990 estiveram em estreita relação com o contexto político-econômico da reestruturação produtiva e a internacionalização do capital, que colocaram para a escola, por meio de instrumentos legais, a demanda de formação de um novo trabalhador. As alterações nos conteúdos e nas formas escolares emitidas pelo aparato legal do Estado restrito estão inscritas nas proposições de intelectuais coletivos do capital como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe)²⁶.

Um dos encontros internacionais que incidiu fortemente na política educacional neste período foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990. Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e delineou a proposta de educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

²⁶ Pesquisas demonstram a influência destes organismos multilaterais no desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil (SHIROMA, 2000; NEVES, 2005, LEHER, 2005).

Em 1993, foi criada a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI financiada pela UNESCO. Em 1996, foi lançado o documento “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (UNESCO, 1996), resultado dos trabalhos desta comissão, sendo principal norteador dos princípios formativos para o século XXI.

Atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior. Qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa (UNESCO, 1996, p. 136).

Ademais, este relatório refere-se ao ensino secundário como “uma plataforma giratória de toda uma vida”, além de afirmar a importância de “incitar a uma revisão das funções assumidas pelo ensino secundário (p. 21) e que este nível de ensino deveria “constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século (p. 122), já que compreendem ser útil “especificar o que o ensino secundário deve fazer para preparar os jovens para a vida adulta” (p. 134), e também compreender “a educação como um processo a prosseguir ao longo de toda a vida temos de reconsiderar tanto os conteúdos, como a organização do ensino secundário” (p. 134). Acrescentam que “é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia” (p. 135) e que “o ensino secundário relacionado com o setor industrial deve desenvolver-se em estreita relação com o setor do emprego” (p. 136).

Ainda no Relatório de Delors, os princípios e objetivos da educação deveriam compor a lógica do “aprender a aprender”, elencados em: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; d) aprender a ser. (UNESCO, 1996). No Brasil, as DCNEM-98 foi pautada no desenvolvimento de competências, sendo princípios uma releitura desses pilares (CIAVATTA, RAMOS 2012). No curso dos anos 1990, também o Banco Mundial foi absorvendo em sua agenda as prescrições colocadas em Jontiem (SHIROMA, 2000).

Contemplando estes exemplos acerca da participação destes intelectuais coletivos na prescrição de políticas educacionais, podemos verificar que os documentos produzidos no país neste período, além de possuírem convergência com as recomendações e análises

realizadas por estes organismos, se alinham às novas formas de produção e acúmulo de capital, que alteram as forças produtivas e as relações sociais de produção.

No Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 resultou no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003²⁷ e evidenciou o alinhamento entre ambos que não se esgota na mera nomenclatura. Este plano, ao anunciar os objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, diz ser ele mesmo uma resposta “às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional” (BRASIL, 1993, p. 37). Entre os objetivos elencados neste documento para a educação básica, no que tange ao ensino médio, temos:

[...] revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituí-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de *educação no e para o trabalho* (BRASIL, 1993, p. 38, grifo nosso).

Observa-se que já estava em andamento a intencionalidade de que a educação da juventude trabalhadora também se daria no espaço do trabalho para além da escola. Obviamente não se trata de uma novidade histórica, mas pode-se afirmar que o documento já continha o gérmen do Decreto 2.208 de 1997 que viria a separar a escola secundária da formação profissional. Também as disputas históricas em função das diversas finalidades para o ensino médio ficaram registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que, pela primeira vez na história, reconhece a escola secundária como parte constituinte e obrigatória da educação básica. Em seu Art. 35 explana que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

27 O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado sob orientação do MEC, contou com a participação do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Foi proposta na Semana Nacional de Educação Para Todos, reunidos em Brasília-DF, de 10 a 14 de maio de 1993. O documento consta assinado por inúmeras pessoas, mas todas assinaturas à mão e, portanto, não foi possível identificar muitos dos nomes ali assinados.

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s. p.).

A LDB redefiniu o marco legal da educação brasileira, em grande medida, segundo os interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) (FRIGOTTO, 2006; NEVES, 2008).

O documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”²⁸, de 1995, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Indústria, do Comércio e do Turismo, produzido com o apoio do Senai e do Banco do Brasil e assinado Nassim Gabriel Mehedff dizia buscar “adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo” (BRASIL, 1995, p.4) e apontava para a pretendida separação da formação geral da escola secundária e da formação tecnológica da formação profissional, “[...] na rede pública, a prioridade no ensino médio deve ser para o 2º Grau regular, de Educação geral, com ampliação das vagas em horário noturno, em locais acessíveis, para atender aos jovens trabalhadores, cuja demanda por este nível de ensino tem aumentado muito” (BRASIL, 1995, p. 38).

É neste cenário histórico do final do século XX, com os ajustes político-econômicos alicerçados nas premissas neoliberais, respaldado pela retórica da meritocracia, flexibilização, competitividade, desregulamentação, requalificação, qualidade total que a escola secundária ganhará centralidade e receberá uma nova legislação. Ademais, as contrarreformas educacionais ocorridas no governo FHC foram “coerentes com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 119).

O Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, promulgado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997, 1998-2002), regulamentou a separação entre o ensino médio regular e a ensino técnico, institui o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação e assim, de forma orgânica, realizaram-se as reformas do ensino técnico e médio, resgatando novamente a dualidade que marca a história da educação escolar brasileira. No Decreto, em seu Artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente

28

Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18293.
Acesso em 14 nov. 2021.

do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997). Guiomar Namó de Mello (conselheira do CNE no biênio 1997/1998) intelectual orgânica do capital responsável pela relatoria do parecer das DCNEM-98 defendia tal separação, conforme discutido no capítulo 5.

A despeito da flexibilidade inscrita na LDB de 1996, que indicava várias possibilidades de organização da modalidade de educação profissional (art. 39 e 40), o Decreto negligenciou o art. 36 que previa a possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o “exercício de profissões técnicas”, desde que assegurada a formação geral, e limitou-se a estabelecer as formas concomitantes e subsequentes como únicas formas possíveis de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade, extinguindo-se o ensino médio. Também, entre as consequências deste Decreto, esteve a extinção dos cursos técnicos integrados, modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) desde 1942 e que visava a formação de técnicos de nível médio. Existem ponderações de alguns autores acerca destas escolas e centros:

Assim, se é verdade que a concepção original dos técnicos integrados oferecidos por Escolas Técnicas e CEFETs se vinculava às orientações tecnicistas, ainda assim, as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infraestrutura disponível na maioria dessas instituições, fez com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se da concepção de politécnica em construção (27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, p. 23).

Em estratégia coercitiva, um mês após a publicação do Decreto, o governo publicou a Portaria nº 646 de 1997 para regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB e implantar a contrarreforma no prazo de quatro anos, além de obrigar os CEFETs a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado²⁹, condicionando a isto a concessão de recursos atrelados a adesão à portaria. Restava claro que “se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço desta decisão, contudo, seria não receber recursos de convênio firmado pelo Banco Mundial” (KUENZER, 2003, p. 7 *apud* 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, p. 3).

²⁹ Moura (2007) adverte que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. A intenção era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais com a educação básica. A manutenção desses 50% de oferta foi resultado de um intenso processo de mobilização ocorrido na rede federal.

Articula-se também ao Decreto nº 2.208, o Parecer CNE/CEB nº15/98 de 25 de junho de 1998 e a Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1998, que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-98) fundamentadas em: um currículo por áreas de conhecimento, voltado para o desenvolvimento de competências; coerente com as consignas da sensibilidade, igualdade e identidade, sob os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização. Promulgava-se nas DCNEM um currículo diversificado e flexibilizado como eixo central para as mudanças propostas, envolvendo uma base comum nacional (75% das 2.400 horas totais, totalizando 1.800 horas) e uma diversificada com conteúdos e habilidades a serem definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, além de anunciar uma formação para a cidadania e protagonismo dos jovens.

O discurso que pretendia justificar tal contrarreforma se assentava na ineficiência do ensino médio para formação de força trabalho demandada pelo capital, na necessidade de minorar a situação socioeconômica da juventude trabalhadora por meio da melhoria das suas condições de competitividade e que pudessem acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança que torna os conhecimentos cada vez mais provisórios.

A discussão sobre a centralidade das competências também se inscreve neste momento sob a alegação de que estas sejam as mesmas demandadas tanto pelo desenvolvimento humano quanto pelo universo produtivo.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse sentido, é possível afirmar que a noção de competências confere organicidade à contrarreforma, ao passo que desqualifica a escola como obsoleta e descompassada com o as demandas produtivas e tecnológicas do alvorecer do século XXI. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio se lê:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características passíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano

aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, p. 11).

E as competências descritas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 1999, p. 11-12).

Uma reforma impositiva para um contexto “democrático”. Uma retórica aprazível para conformação de classe. Criatividade, curiosidade, disposição para o risco são algumas das competências citadas e que jogam para baixo do tapete o conhecimento científico e histórico. Ademais, o processo foi caracterizado pelo autoritarismo e centralização em todas as áreas, com decisões tomadas por meio de medidas provisórias, negligenciando a participação popular.

Em 1999, tem-se a Resolução CNE/CEB nº 04/99 e o Parecer nº CNE/CEB 16/99, que traçaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, numa perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária assentada também na pedagogia das competências e a organização do ensino realizada por módulos, sustentada na ideologia da empregabilidade e reduzindo à formação dos trabalhadores ao economicismo e às determinações do mercado. Os cursos técnicos passaram a ter um currículo próprio, devidamente separado do Ensino Médio.

Kuenzer (2000) discute o bordão propagandeado da contrarreforma - “O ensino médio agora é para a vida” - e evidencia seu caráter ideológico: ao afirmá-lo “para a vida”, em substituição ao modelo que integrava educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido então como “não vida”. Para esta autora, a reforma administrativa do Estado, ao substituir a concepção de público estatal pela concepção de público não-estatal, deixou para o setor privado a regulação dos direitos mínimos, obedecendo à lógica de só assegurar o que é estratégico para a acumulação flexível, tanto na esfera pública quanto na privada e a universalização da educação média tecnológica

não se enquadraria nesse perfil. Portanto, “para os “bem incluídos”, compre-se no mercado. Para os demais, a velha escola risonha e fraca, com todas as suas antigas mazelas, agora pomposamente chamada de única e “para a vida”... sofrida, precarizada, “não vida” na ausência dos direitos!” (KUENZER, 2000, p. 35).

Kuenzer (2000) também problematiza a proposta que se dirige à formação da juventude trabalhadora e afirma que se trata de uma reedição do currículo secundarista como estratégia conservadora. A pesquisadora reflete ainda que tanto a perversidade da dualidade estrutural quanto do “modelo dito único” não resolvem a questão da formação da juventude já que submetem os desiguais a igual tratamento fazendo aumentar a desigualdade escolar que, na realidade, se trata de uma falsa ideia da unitariedade que o torna perversamente mais dual.

[...] pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade. Resta saber, portanto, a que interesses serve a disseminação da ideia de que o novo Ensino Médio atende aos princípios da escola única (KUENZER, 2000, p. 21).

No mesmo texto, a autora discute as implicações que as mudanças no mundo do trabalho trazem à agenda político-pedagógica de formação humana. Em torno deste debate, existia naquele momento um consenso nos eventos que discutiam as políticas públicas de educação, a saber: I - a necessidade de *expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a sua universalização*, por compreender não ser possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de escolaridade; *disso decorre que a escola secundária perde o seu caráter de intermediação* (níveis fundamental e superior), para ser a última etapa da educação básica; fato que encaminha para a *construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica*; II – sobre a formação profissional, já não se entende possível sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a ruptura entre uma escola que ensine a pensar e uma escola que ensine a fazer, disso decorre que a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, *apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho* (KUENZER, 2000, grifos nossos).

A introdução, cada vez maior, de capital financeiro e produtivo internacional na economia brasileira decorrente da abertura às importações de bens e de serviços, da concessão de subsídios estatais aos exportadores e da desregulamentação das leis

trabalhistas trouxeram implicações para o campo educacional (NEVES; FERNANDES, 2002).

A política neoliberal de educação escolar, quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Em sua essência, tal contrarreforma significou uma extensão para o ensino médio dos ajustes que estavam em andamento no conjunto da institucionalidade educacional e estatal brasileira. Na esteira de documentos legais e produções que lhe deram sustentação, organicidade e divulgação às mudanças colocadas para a escola secundária na década de 1990, salienta-se a participação ativa dos intelectuais coletivos e orgânicos do capital como é demonstrado no capítulo 5.

3.2 DECRETO 5.154/2004 E O PARTIDO DOS TRABALHADORES: UMA POLÍTICA CONCILIATÓRIA

Esta seção tem por finalidade contextualizar a conjuntura político-econômica que se desdobra com os governos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) e suas implicações acerca das políticas educacionais para o Ensino Médio.

Na busca pela compreensão das relações complexas e orgânicas do Estado Integral, entendemos que, no âmbito da análise do Estado restrito (sociedade política) este período promoveu a continuidade do protagonismo estatal na execução de medidas protecionistas à acumulação privada, como promoção de ajustes neoliberais e expansão do mercado de serviços iniciado pela reforma administrativa gerencial da década de 1990. Não houve mudanças estruturais reais na condução das políticas socioeconômicas, pois coube ao Estado salvaguardar os interesses da classe dominante com concessões à classe trabalhadora que se constituem em estratégias para garantia da reprodução ampliada do capital.

Na esfera da sociedade civil, o crescimento do número de entidades associativas empresariais voltadas para atividade de cunho social se deu ao longo do século XX

(MARTINS, 2009). No entanto, a partir da década de 1990 houve intensa movimentação de entidades empresariais ‘sem fins lucrativos’ para atuação no campo econômico, social, cultural e político (FONTES, 2019). Disso nos interessa discutir como se deu a organização da dominação burguesa a partir dos anos 2000, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, para diversificação, fortalecimento e ampliação da sua atuação no campo educacional, notadamente nas políticas educacionais para formação da juventude trabalhadora na escola secundária.

Por esta razão, discutiremos as características e disputas em torno da reforma do Ensino Médio tendo como pano de fundo os principais acontecimentos político-econômicos no período de 2003 a 2016, quando da institucionalização de um novo marco para a autocracia burguesa – o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, que evidenciou a debilidade da democracia no Brasil.

3.2.1 O Estado e a luta de classes nos governos do Partido dos Trabalhadores: neodesenvolvimentismo e transformismo.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da República por dois mandatos consecutivos (2003-2007/2007-2010) não representou, no campo macroeconômico, alterações nas medidas que já vinham sendo tomadas no governo antecessor de Fernando Henrique Cardoso, conservando a política neoliberal como liberalização e expansão da privatização da economia, vulnerabilidade externa e predomínio do capital financeiro. Ainda antes de sua posse, Lula assinou o documento *Carta aos brasileiros*, em que “prometia não alterar o fundamento do tecido estrutural. E, por certo, a classe dominante não pode acusar o ex Presidente de ter feito alguma alteração significativa estruturalmente” (FRIGOTTO, 2016, p. 61).

O Nacional Desenvolvimentismo teria experimentado seu auge no Brasil nas décadas de 1950-60 com a chegada das multinacionais durante o governo de Juscelino Kubitschek que então investiram nos setores de bens de consumo duráveis e o início da construção do setor de bens de capital e da indústria de base com montantes aportes do Estado no governo Getúlio Vargas. Após a renúncia de Jânio Quadros (1961), João Goulart - que pretendeu aprofundar um projeto nacional-popular de reformas de base – foi derrubado pelo golpe civil-militar, que instaurou a autocracia burguesa e consolidou o capitalismo financeiro no Brasil. (CASTELO, 2012). Castelo (2012) indaga sobre o que defendiam os clássicos do nacional-desenvolvimentismo.

Defendiam reformas típicas das revoluções democrático-burguesas, como a agrária, a tributária, a consolidação de leis trabalhistas (especialmente dos trabalhadores rurais), o direito ao sufrágio universal, a livre organização classista e um conjunto de políticas econômicas para a geração de emprego e aumento da massa salarial. Ou seja, as reformas da revolução democrático-burguesa tocariam em elementos estruturais do subdesenvolvimento, tendo como base social organizações da classe trabalhadora coligadas com setores progressistas da intelectualidade e com uma burguesia nacional, sob a bênção de um pacto social orquestrado e sancionado pelo Estado. Esta aposta desenvolvimentista para a ruptura com o atraso foi abortada pelo golpe de 1964. (CASTELO, 2012, p. 622)

O autor constata que essas ilusões desenvolvimentistas derrotadas no passado no campo político-militar foram retomadas sob uma escola do pensamento econômico com o prefixo “novo” (neo) sem as devidas mediações históricas. Para ele, “a velha tragédia ganha, desta maneira, contornos de uma farsa contemporânea”. (CASTELO, 2012, p. 623). Em contraposição à ideologia neodesenvolvimentista, Castelo (2013) argumenta que, ainda na década de 1990, observou-se as primeiras demonstrações sociais do desgaste da agenda neoliberal, fazendo com o que a classe dominante precisasse atualizar seu projeto de supremacia por meio da incorporação das expressões mais visíveis da “questão social”, caracterizando o Social-liberalismo como variante ideológica do neoliberalismo. Paralelamente, houve a movimentação política das classes subalternas, culminando na eleição de coalizões partidárias com posições antineoliberais. Em alguns casos, como no Brasil, após a posse estas lideranças aderiram ao neoliberalismo por meio da adoção do social-liberalismo.

A ideologia social-liberal é produzida e difundida por uma ampla rede de aparelhos privados de hegemonia: agências multilaterais de desenvolvimento, organizações não governamentais, fundações filantrópicas laicas e religiosas, mídias impressas e televisivas, intelectuais tradicionais e orgânicos da direita, bem como egressos da esquerda, e *business men*. (CASTELO, 2013, p. 256)

O governo Lula seria o caso mais contundente da adesão ao projeto de supremacia burguesa (CASTELO, 2012). Para este autor, a nova fase do desenvolvimento capitalista inaugurada nos governos do Partido dos Trabalhadores foi celebrada pela classe dominante

Em 2006, Olavo de Setúbal, dono do Itaú, fez rasgados elogios à política econômica do governo Lula, que então mantinha intacta a herança dos governos Fernando Henrique Cardoso do tripé defendido pelo Consenso de Washington (superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante) (CASTELO, 2012, p. 614).

Ainda para Castelo (2012), o surgimento do bloco ideológico Novo desenvolvimentista se deu a partir do segundo mandato do governo Lula (2007- 2010)

em decorrência do aumento das taxas de crescimento econômico e uma tímida melhora de alguns indicadores sociais, se apresentando como uma terceira via tanto ao projeto liberal quanto ao socialismo. Na análise de economistas citados pelo pesquisador Bruno Gawryszewski, ao discutir o ensino médio,

Entre 2003 e 2010, ocorreu o maior ciclo de crescimento econômico desde a década de 1970. O Produto Interno Bruto (PIB) cresceu em média 4,1% ao ano (bastante superior à média do governo de seu antecessor FHC, 2,2%), a balança comercial brasileira obteve superávits sucessivos, catapultado pela exportação de commodities, sobretudo para a China. tais fatores possibilitaram o acúmulo de reserva de dólares por parte do governo e a redução proporcional da dívida externa em relação ao PIB (54,9% em dez/2003; 39,2% PIB em dez/2010) (TEIXEIRA; PINTO, 2012 *apud* GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 87).

Decorre que, a despeito do crescimento econômico³⁰, conquanto “não tenham sido abandonadas as bases neoliberais, o Estado interveio para garantir a competitividade das empresas nacionais, sobretudo no auge da crise deflagrada nos Estados Unidos em 2008-2009”. (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 112). A análise de Boito Jr sobre a burguesia brasileira no governo Lula, considera que esta

[...] promoveu uma operação política complexa que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e do agronegócio, principalmente dos setores voltados para o comércio de exportação, embora, é verdade, não tenha quebrado a hegemonia das finanças e tampouco alterado a posição subordinada do médio capital no bloco no poder (BOITO JR., 2009, p. 4-5)

As políticas econômicas e sociais dos governos do PT se caracterizaram também por uma política de conciliação das classes sociais, tendo como consequência um enfraquecimento da mobilização da classe trabalhadora e um acomodamento das lutas das classes subalternas à ordem burguesa. Para Francisco de Oliveira (2009) ao invés de ampliar a politização da base que o elegera, acabou por a despolitiza-la, tendo como consequência sua fragmentação com a criação de novos partidos e centrais sindicais, culminado também no processo de transformismo de quadros da esquerda.

Na perspectiva gramsciana, o transformismo busca explicar este movimento de cooptação das classes adversárias, por meio de seus partidos políticos, sindicatos e

³⁰ O bom desempenho da economia brasileira permitiu que, ao final do primeiro mandato, o ajuste dos termos macroeconômicos fosse flexibilizado com medidas de alívio dos superávits primários em relação ao PIB, tais como a ampliação do crédito ao consumidor, a redução de alíquotas na cobrança de alguns impostos, a desoneração fiscal para a indústria, o incremento do reajuste do salário mínimo e a ampliação da transferência de renda por meio do programa Bolsa-Família, o fomento na economia por meio do programa de aceleração do Crescimento e dos empréstimos subsidiados do BNDES. Estas são algumas medidas, entre outras, que incidiram de forma positiva para que a crise de 2008 tivesse seus efeitos amenizados no Brasil pela ação do Estado (GAWRYSZEWSKI, 2017).

intelectuais. Gramsci compreende o transformismo como uma das formas históricas acerca do processo de formação do Estado moderno na Itália³¹ (GRAMSCI, 2015).

O fenômeno do transformismo buscava explicar como ocorria a dinâmica entre os intelectuais e as classes sociais fundamentais na conformação dos grupos dirigentes. Na Itália, a direção do Partido de Ação pelos moderados após 1870 e o assim chamado transformismo foi, para Gramsci, a expressão parlamentar desta ação hegemônica intelectual, moral e política.

[...] pode-se dizer que toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla, nos quadros fixados pelos moderados depois de 1848 e o colapso das utopias neoguelfas e federalistas, com a absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período frequentemente muito longo (GRAMSCI, 2015, P. 55-56).

Desta feita, o transformismo nos auxilia na compreensão de como se organiza e se movimenta a classe burguesa na busca pela recomposição de sua hegemonia, da direção política, tomada como um aspecto da função de domínio. Absorvendo intelectuais da classe outrora adversária via o transformismo de seus sindicatos e partidos políticos, e também agrupando classes aliadas, a classe dominante consegue ampliar assim sua própria constituição de classe dirigente e sua capacidade de dominação política e econômica, bem como de direção cultural e de exercício da hegemonia, mantendo coesão e produção de consensos em torno de um projeto de sociedade.

Em tese de 2005, intitulada ‘Crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998), Eurelino Coelho escreve que:

[...] a reviravolta no projeto político da esquerda, que se caracterizou pela negação do marxismo, foi parte do deslocamento da práxis dos intelectuais de esquerda que passaram pela experiência do transformismo. Sua absorção pela classe dominante implicou numa mudança em suas posições na luta de classes e frente à luta de classes, e o abandono do marxismo foi uma das manifestações desta mudança. O transformismo rompeu os laços orgânicos daqueles intelectuais com a classe trabalhadora (COELHO, 2005, p. 505).

³¹ No fenômeno italiano do Transformismo, Gramsci (2002) o exemplifica ao falar do Risorgimento na Itália, que ele percebe como uma "revolução passiva". Segundo ele, o Partido de Ação (Partito d’Azione) não conseguiu imprimir ao movimento do Risorgimento um caráter popular, porque foi atraído e influenciado pelo partido dos moderados. Desta forma, os intelectuais do Partito d’Azione não se vincularam às massas e, portanto, foram absorvidos e incorporados "molecularmente" pelos moderados. Assim, os moderados exerceram a direção sobre o Partito D’Azione durante o Risorgimento por meio do "transformismo", e pela capacidade dos moderados de exercer uma hegemonia política sobre os membros desse partido, fazendo do Risorgimento a forma de uma "revolução sem revolução”.

Na análise de Castelo (2017), o contexto político que se inaugura com a eleição do PT em 2003 se trata de uma novidade histórica.

Antes, os grupos cooptados das classes subalternas aceitavam participar do bloco de poder dominante em nome de concessões pontuais; de 2003 em diante, temos no Brasil o transformismo de antigas lideranças social-democratas em agentes ativos do novo padrão de reprodução do capital. Essencialmente, a aristocracia operária brasileira – em larga medida entrincheirada na burocracia sindical da CUT – se tornou sócia do rentismo burguês na composição acionária e na direção e gerenciamento de gigantescos fundos de pensão e dos conglomerados do capital financeiro financeirizado (CASTELO, 2017, p. 66).

Desta força antissistêmica, o PT teria se transformado numa força reformista e, durante a campanha eleitoral e já no primeiro mandato de Lula, “num híbrido de social-liberalismo hegemônico, com uma política externa soberana [...] e com políticas sociais redistributivas (SADER, 2009, p. 81). Outros pesquisadores corroboram na análise deste movimento do Partido dos Trabalhadores. Para Sampaio Jr., “[...] antes mesmo das eleições, o PT dobrou-se à chantagem do “mercado” e comprometeu-se a honrar todos os contratos com o grande capital. A partir daí, tudo foi feito para viabilizar a reciclagem do padrão de acumulação em crise aguda” (SAMPAIO JR. 2017 p. 69). E, segundo Mauro Iasi, “[...] a experiência do PT é um excelente exemplo do movimento de constituição de uma classe contra a ordem do capital que acaba por se moldar aos limites da ordem que queria superar” (IASI, 2006, p. 359).

O estudo de André Singer (2015 *apud* BOITO JR., 2016) aponta que o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) caracterizou-se por uma ofensiva da política neodesenvolvimentista e, conservando os pilares do modelo capitalista neoliberal, este governo

[...] tomou medidas visando a atenuar os efeitos negativos desse modelo sobre o crescimento econômico. De fato, os anos de 2011 e 2012 ficaram marcados, na política econômica e social, por medidas visando, por intermédio da intervenção do Estado na economia, estimular o crescimento econômico – redução da Selic, do spread, desvalorização do real, ampliação da política de conteúdo local, isenções fiscais para capital produtivo e outras (BOITO JR, 2016, p. 157).

Já no segundo mandato de Dilma Rousseff (2014), a desaceleração econômica se transformou em estagnação em 2014 e “as frações burguesas, percebendo que o Estado iria falhar na garantia das condições prévias de acumulação de capital, intensificaram a pauta em prol da redução do custo da força de trabalho”. (COELHO, 2005, p. 112). Para Antunes,

Já nas eleições de 2014 foi possível perceber uma redução do apoio das frações burguesas ao governo Dilma, uma vez que o quadro recessivo antecipava a necessidade de mudanças profundas em sua política econômica para *ajustar-se* ao novo cenário. [em 2015] Dilma implementou um ajuste fiscal profundamente recessivo que, além de fazer crescer o descontentamento empresarial, intensificou também os descontentamentos em todas as classes sociais – ainda que por motivos diferenciados. (ANTUNES, 2020, p. 264)

Temos então, em 2016, a destituição de Dilma Rousseff por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático. Embora os governos petistas tenham permanecido sob a lógica do assistencialismo focalizado, benefício aos grandes rentistas e trato mercantil à reprodução da força de trabalho, pesquisadores apontam que o golpe jurídico-parlamentar-midiático foi também reflexo da crise da corrente político-ideológica neodesenvolvimentista e sua consequente instabilidade democrática, que por algum tempo conseguiu manter certa unidade a despeito dos conflitos internos do país e que, diante da crise política, esta unidade teria se desfeito e se erguido uma força política organizada com capacidade para depor o governo de Dilma. O campo neoliberal ortodoxo além de preservar sua unidade, ganhou novos adeptos.

No topo da frente neodesenvolvimentista, sempre se mantivera aceso o conflito entre o capital bancário nacional e o capital produtivo nacional; no conjunto da frente, também permanecera ativo o conflito entre as reivindicações das massas trabalhadoras – salário, direitos trabalhistas, terra – e os interesses de variados segmentos da grande burguesia interna. (BOITO JR, 2016, p. 156)

A ofensiva conservadora neoliberal orquestrava os ávidos interesses do capital: contrarreformas para exploração da força de trabalho e recomposição da queda tendencial das taxas de lucro, em sua busca incessante de valorização do próprio capital, surrupiando os direitos trabalhistas mais elementares.

[...] tendo em vista que as frações mais organizadas da classe trabalhadora já foram, em sua maioria, suficientemente domesticadas pela cooptação ao poder, sobretudo através da figura carismática e conciliadora do ex-presidente Lula, a retomada da acumulação de capital teria de ser, preferencialmente, com um governo “puro-sangue” aos capitalistas (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 89).

A despeito dos lucros auferidos³² com os governos do PT, além de desonerações fiscais, alta de juros bancários, incentivos financeiros e créditos, o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 contou com apoio do setor empresarial e bancário e

traduziu as exigências do capital que, diante da profunda crise, necessitava da demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. Na concepção de Marcelo Badaró Mattos,

Com o avanço da crise econômica, a avaliação das diversas frações da burguesia parece ter sido, crescentemente, a de que o governo do PT não só já não era capaz de garantir a paz social, como também não teria a capacidade de levar adiante a agenda de cortes nos gastos públicos e retirada de direitos no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir. (MATTOS, 2020, p. 159)

Enquanto o espetáculo midiático e jurídico-institucional estava em curso para o processo de *impeachment*, a fragata contra os direitos dos trabalhadores estava em andamento³³ e vieram a se institucionalizar, tendo como exemplos a Lei da Terceirização nº 13.429/17 e a Reforma Trabalhista nº 13.467/17, inaugurando uma conjuntura ainda mais radical do neoliberalismo no sentido de atacar direitos sociais que nem mesmo os governos antecessores como dos partidos PSDB e PT conseguiram efetivar. Os desdobramentos sobre o governo de Michel Temer (2016-2018) e o governo de Jair Bolsonaro serão discutidos na seção seguinte.

3.2.2 Decreto 5.154/2004: a proposta de unificação da escola secundária e a ‘travessia’ para a profissionalização.

É nesta conjuntura que temos uma nova alteração na forma de oferta da educação profissional e do ensino médio – o Decreto nº 5.154/04, que previa a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma concomitante (matrículas distintas para cada curso), subsequente (concluído o ensino médio) e a forma integrada – a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), conhecido também como ensino médio integrado. A oportunidade de integração entre ensino médio e educação profissional foi recebida por alguns pesquisadores com otimismo. Tal Decreto parece ter vindo na mesma esteira de conciliação de interesses conflitantes, mesmo entre pesquisadores e educadores, sobre qual deveria ser a orientação político-pedagógica do Ensino Médio.

Na análise do MEC, em 2003 as discussões sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97, especialmente a despeito da separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, foram acentuadas resultando na mobilização de setores

³³ À época, a historiadora Rejane Hoelever (2016) sistematizou a agenda de contrarreformas apresentados e em tramitação no Congresso Nacional de caráter majoritariamente conservador.

educacionais atrelados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Durante este ano e até julho de 2004 houve ebulição do debate em torno do ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2007). Ainda em 2003, a equipe³⁴ que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) iniciou um processo de discussão sobre a educação profissional tecnológica e sua relação com o ensino médio. Um dos instrumentos utilizados para tal foi o Seminário Nacional “Ensino médio: construção e política”³⁵, realizado pela Secretária da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC) em maio de 2003. Deste seminário, resultou o livro organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta intitulado ‘Ensino médio: ciência, cultura e trabalho’ (2004), trazendo concepções do campo da teoria histórico-crítica como o trabalho compreendido como princípio educativo. Neste Seminário, ficaram claras as disputas em torno da educação da juventude trabalhadora, notadamente ao que concerne à educação profissional.

Se o seminário sobre ensino médio não despertou nenhum interesse das instituições ligadas ao mundo da produção e dos negócios, o que tratou da educação profissional e técnica foi intenso. O Sistema S, especialmente o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), lotou hotéis e participou massivamente na disputa da concepção, organização e financiamento da educação profissional e técnica. Ao não querer a integração, mas a articulação da educação profissional e técnica à educação básica e não abrir mão da organização e gestão privada do fundo público que recebe explicitava-se que a classe burguesa brasileira não estava disposta a permitir alterações significativas para a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2016, p. 63,64).

Para alguns intelectuais do campo crítico que estiveram presentes na discussão do Decreto nº 5154/04, a origem das controvérsias que cercaram a revogação do decreto nº 2.208/1997 “estavam nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2005, p. 22). Ainda segundo estes pesquisadores, acerca da revogação e publicação dos decretos, diferentes posições estiveram presentes e o processo é demonstrado no documento ‘Síntese do

³⁴ Getúlio Marques Ferreira – Diretor de Educação Profissional e Tecnológica. Antonio Ibañez Ruiz – Secretário Nacional de Ensino Médio e Tecnológico (2003-2005), Secretário de Ensino Profissional e Tecnológico (2003-2004), Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2005-2008). Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque – Ministro da Educação (2003-2004).

³⁵ Documento à sociedade. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.

Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio³⁶. Este documento relaciona as reuniões e audiências públicas realizadas entre os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004, totalizando 26 encontros com a participação de diferentes órgãos de governos, instituições de ensino, entidades de classe e o sistema S.

O documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) teve a coordenação editorial realizada pelo pesquisador Dante Henrique Moura. No documento, havia a compreensão de que o Decreto nº 5.154/04 consistia numa oportunidade para integração da educação profissional e do ensino médio e, conseqüentemente, da formação humana a partir das categorias trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Ademais, este documento concebia a educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação “voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e conhecimento técnica. [...] que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 *apud* BRASIL, 2007, p. 23). Com relação à educação profissional, pesquisadores demonstraram a frustração com a edição do Decreto nº 5.154/04 que, embora revogasse o Decreto nº 2.208/97 e tivesse avançado conceitualmente em relação ao ensino integrado, não incorporou o conceito de formação integrada inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 36 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A discussão de revogação de um decreto e sua substituição por outro foi marcada pelo confronto de interesses e concepções acerca da escola secundária. Segundo os pesquisadores envolvidos, ao longo do processo de revogação/aprovação dos decretos, puderam “testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quando os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 14). Este confronto de interesses marcado pela luta de classes fica claro pela exposição de um dos intelectuais orgânicos do capital, Cláudio de Moura Castro: “após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico” (FRIGOTTO, 2015, p. 230).

³⁶ Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.

Nesta conjuntura, compreendeu-se que uma solução transitória e viável seria “um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, [...] como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (BRASIL, 2007, p. 19). No entanto, “mais uma vez, em nome do 'possível', do 'viável', o termo e o conceito de politecnia foram expurgados das normas legais que ordenam a educação brasileira. Resta saber se permanecerão, novamente, à margem do debate político-pedagógico”. (RODRIGUES, 2005, p. 277, grifos do autor)

Pesquisadores argumentavam que o EPTNM seria uma alternativa viável porque “sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a *‘travessia’ para uma nova realidade*” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, grifo nosso). O termo travessia denota um momento de transição para um caminho que, naquele momento, percebia-se possível de ser construído no sentido de uma escola unitária politécnica/tecnológica. Em tese defendida em 2015, Dias argumenta que a noção de travessia é tomada como dialética conceitual.

[...] a travessia é enfatizada como “meio termo”, uma maneira viável, um acordo ou concessão à burguesia, que, sob uma determinada circunstância desfavorável, como desemprego, jovens ociosos, “dura realidade socioeconômica do país” etc., configura-se como uma saída para a conquista de certo espaço escolar. (DIAS, 2015, p. 213, grifo do autor)

Ademais,

[...] o discurso da travessia não consegue dar conta das contradições inerentes ao capitalismo, sem se mesclar a ele, para supor a realização da dialética. A simples junção entre formação específica e formação geral, deslocada da realidade da produção moderna e da análise das determinações concretas, não vislumbra a complexidade do sentido de escola unitária gramsciana (DIAS, 2015, p. 213-214)

Rodrigues (2005, p. 261) compreende que “se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional”.

A discussão sobre a politecnia esteve presente dentro do contexto de redemocratização política do país, dos debates em torno da nova Constituição e da reestruturação da educação nacional nos anos 1980 e 1990. Saviani realizou um primeiro esboço de um projeto de LDB sobre a escola secundária, no qual se lia:

Art. 35 A educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 1988, p. 20 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 275)

Para Saviani (2003), a noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho – o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Nesse sentido, caminha na superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução geral e profissional. Para ele, “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138). Sobre a escola unitária, nas palavras de Gramsci,

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Para Gramsci,

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

O EPTNM se apresentou ao empresariado como uma escola extremamente interessada e interesseira. A integração foi tomada como alternativa para a classe trabalhadora na inserção rápida no mercado de trabalho e o discurso propagado pelo empresariado consistia em afirmar uma carência de mão de obra qualificada para o patamar mais elevado de crescimento econômico.

Nesse sentido, o marco discursivo predominante era de que, por um lado, os cursos técnicos atenderiam às aspirações dos filhos da classe trabalhadora, especialmente das camadas populares, de ter acesso a uma formação mais qualificada e que os colocasse em melhores condições para vender sua força de trabalho. Por outro, também atenderia as demandas do empresariado, que propagou discurso de que estaria ocorrendo no Brasil um “apagão de mão de obra”, o que, do ponto de vista das empresas, teria criado dificuldades para contratar força de trabalho qualificada para ocupar os cargos disponíveis (GAWRYSZEWSKI, 2021, p. 5, grifo do autor).

Tal concepção econômica da educação evidenciou as reais condições laborais demandadas pelo campo produtivo e encontradas pelos jovens trabalhadores, já que as

formas de inclusão/exclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho se vinculam, organicamente, aos processos de produção e reprodução do capital.

O decreto em questão mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação — a flexibilidade —, já que regulamenta toda sorte de cursos. De fato, o decreto amplia ainda mais o leque de possibilidades de 'articulação' entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. [...] Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997. (RODRIGUES, 2005, p. 266).

Entre o 2º semestre de 2017 e o 1º de 2018, o pesquisador Bruno Gawryszewski realizou pesquisa com 115 estudantes de sete cursos técnicos de nível médio. Entre os elementos de síntese da pesquisa, constata que

[...] a consciência dos indivíduos está fortemente influenciada pelas relações materiais de produção e o lugar que nela os indivíduos ocupam. Logo suas expressões subjetivas, tais como a escolha, a vontade, a aptidão, entre outras, relacionam-se com seus meios objetivos de vida. (GAWRYSZEWSKI, 2021, p. 16).

De certo, é imperioso reconhecer que se a classe dominante e seus homens de negócio requerem que a formação da força de trabalho esteja alinhada com suas demandas produtivas e de acúmulo de capital, também é preciso refletir sobre as reivindicações da classe trabalhadora sobre o acesso ao ensino técnico qualificado para postular melhores condições de trabalho e de subsistência material.

Sobre o ensino médio regular, ofertado majoritariamente nas redes estaduais de educação³⁷, as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio datavam de 1998 e para o ensino técnico de nível médio foram estabelecidas em 1999, prescritas dentro do escopo das reformas adotadas para a educação no âmbito da reforma do Estado, previam competências genéricas e flexíveis e pretendiam formar um trabalhador polivalente, responsável por sua empregabilidade, tomando o trabalho como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador. Apesar das inúmeras críticas à estas diretrizes (MARTINS, 2000; RAMOS, 2004) o debate em torno delas se inicia em 2003 quando da realização do Seminário (2003) já mencionado. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), à qual a educação de ensino médio passa a pertencer, iniciou um processo de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que culminou nas 'Orientações Curriculares Nacionais para o

³⁷ O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 indica que foram registradas 7.866.695 milhões de matrículas no Ensino Médio no país. A rede estadual tem a maior participação, atendendo 6.595.807 milhões destas matrículas. (INEP, 2023).

Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias’ e foi encaminhada aos professores “com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (BRASIL, 2006, p. 8). Em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010). Na seção III, em seu Art. 26, destinada ao ensino médio, os princípios e finalidades eram:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2010, p. 9).

Ainda, esta resolução esclarece que o ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas. Também que os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens possam escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações (BRASIL, 2010).

Somente em 2011, tem-se o Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) e, em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-12) que divergiam das diretrizes anteriores (DCNEM-98) no que tange às relações entre ensino médio e trabalho.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP)³⁸ com a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012b) que mantiveram uma política curricular próxima da sua antecessora, pautada nas competências. Na análise de Ferreti (2016, p. 85), as DCNEP foram “marcadas pelo hibridismo entre a concepção político-educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a fundamentada na formação por competência”. Para Bernardim e Silva (2014, p. 32), as DCNEP é “sintomática das dificuldades de se implementar um projeto de Educação Profissional que não esteja restrita à lógica mercantil.

³⁸ Francisco Aparecido Cordão foi relator do Decreto nº 2.208/97 no governo FHC, também relator do Decreto nº 5151/04 no governo Lula e relator das DCNEP no governo de Dilma Rousseff. Tais diretrizes, regrediram ao Decreto nº 2.208/97, entre outras razões, pela defesa da concepção de formação pautada nas competências (OLIVEIRA, 2017).

O que pretendemos demonstrar é que o Decreto nº 5.154/2004, embora tenha trazido elementos como formação integral, o trabalho como princípio educativo, o trabalho a ciência e a cultura como eixos curriculares, não resolveu de forma substancial os problemas de seu antecessor. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 que trata da sua aplicação apenas menciona atualizações acerca de algumas nomenclaturas e elucidações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” **continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004**. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação **não deverão ser substituídas**. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004, p. 2-3, grifo nosso).

Diante disso, a análise de Marise Ramos (2008, p. 23) é de que:

[...] hoje, com o Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005, para além do decreto 5.154/2004, temos um marco legal que confere aos sistemas a liberdade e a autonomia para implementarem o ensino médio integrado. Porém, deve-se dizer que o parecer e a resolução praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sob a égide do Decreto 2.208/97. Paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam: aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas.

Com o Parecer nº 5/2011 para as novas DCNEM, a organização curricular deveria conter uma base comum e uma diversificada, não constituindo blocos distintos, mas de forma integrada. A função descrita para o ensino médio deveria transcender a formação profissional:

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011, p. 1).

As DCNEM de 2012 mantêm a organização curricular por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e, contrariamente às DCNEM de 1998, dedica-se a indicar quais disciplinas compõem cada área – lugar

importante na constituição de diálogos entre conhecimentos específicos, buscando as possibilidades de interdisciplinaridade. Embora, feitas em contextos sociais e políticos distintos, os temas das DCNEM de 2012 reiteram alguns pontos das DCNEM de 1998, a saber: a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade, a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino, a proposição de um currículo mais flexível e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (RAMOS, 2004).

Na análise de Moehlecke (2012, p. 54-55),

Se, por um lado, as DCNEM-2012 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades.(...) No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio.

Alguns pesquisadores consideraram as DCNEM de 2012 um avanço em relação a sua antecessora, pois abordava os processos sociais a partir da articulação entre trabalho e cultura, ciência e tecnologia e, assim, conferiam ao ensino médio uma identidade ao propor que se orientasse pela busca de uma formação humana integral, pelo trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Se expressava as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica, sintetizadas nos eixos estruturantes trabalho, ciência, cultura e tecnologia (FERRETTI, 2016).

Resta claro as demandas e interesses empresarias que iriam recair sobre o ensino médio propedêutico, deixando explícita a disputa pela educação da classe trabalhadora. Diferentemente das DCNEP de 2012, bastante alinhadas à formação afeita às necessidades de acumulação do capital com currículo baseado em competências, as DCNEM-12 pareciam caminhar no sentido oposto e desagradaram o empresariado brasileiro que logo apressou-se em disputá-las ainda no frescor de sua promulgação³⁹ (QUADROS, 2020; BUENO, 2021).

³⁹ Nas audiências da CEENSI foi observado o baixo número de referências pelos reformadores às DCNEM recentemente publicadas, além da indicação de que o documento fosse revisto à luz do PL nº 6.840/2013.

3.2.3 As forças em disputa pela formação da juventude: o cabo de guerra até a Lei 13.415/17

No ano de 2012, quando as DCNEM mal haviam sido gestadas, foi criada pela Câmara dos Deputados a Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reforma do Ensino Médio (CEENSI)⁴⁰. Na análise de Krawczyk (2014), houve um deslocamento do setor empresarial brasileiro que estendeu seu foco do ensino técnico para abranger também a reorganização curricular do ensino médio regular, desejando a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, além de mudanças curriculares e na sua gestão. Para a autora, este movimento nas demandas do setor empresarial pode se explicar de algumas formas.

[...] pelo fato de grandes empresas, inclusive no setor agropecuário, estarem criando as chamadas “universidades corporativas” para prover competências e conhecimentos específicos em cada área. Há também o interesse em preservar o Sistema S. Outro ponto não menos importante é a preocupação do empresariado em reafirmar a responsabilidade do Estado de assegurar a formação geral básica do aluno: conhecimentos essenciais em matemática, português, língua estrangeira e as competências necessárias para ser exitoso no mundo do trabalho. (KRAWCZYK 2014, p. 29)

A composição e as formulações da em torno da CEENSI (BRASIL, 2013a) foram disputadas e algumas pesquisas dedicaram-se a discutir as forças em disputa, com preponderância da participação do empresariado (CARVALHO, 2019, BEZERRA, 2019, BUENO, 2021). Ao analisar dados empíricos e bibliográficos, Bezerra (2019, p. 127-128) argumenta que,

Foi possível mostrar que a criação da CEENSI abriu um novo espaço de disputas pelo ensino médio, onde, em um primeiro momento, prevaleceu a concepção empresarial, em oposição à educação politécnica e integrada conquistada nas DCNEM, que tinham sido aprovadas pouco antes. [contudo] houve uma reorganização, capitaneada pelo segmento acadêmico, em torno no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Por meio do estabelecimento de canais de diálogos com o MEC e com outros parlamentares, foi possível

Ademais, esta baixa referenciação se manteve nas audiências públicas da Comissão Mista da MP nº 746/2016 (BUENO, 2021).

⁴⁰ A comissão foi composta por 56 membros (entre titulares e suplentes), a presidência da Comissão foi assumida pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), e a relatoria pelo Deputado Wilson Filho (PTB/PB) – ambos agentes que participariam posteriormente das discussões da Medida Provisória nº 746 de 2016 (BUENO, 2021). O relatório final da Comissão foi aprovado em 26 de novembro de 2013. Já no dia seguinte, 27 de novembro de 2013 o Deputado Reginaldo Lopes PT/MG apresentou o Requerimento nº 9.149/2013 à presidência da Câmara dos Deputados com o objetivo de que fosse constituída uma comissão para apreciar o trabalho da Comissão, que resultou no PL nº 6.840/2013. (OLIVEIRA, 2017).

articular um Substitutivo ao PL nº 6.840/2013, que impediu o avanço de várias propostas defendidas pelo empresariado.

Os momentos de reformulação do ensino médio que antecedem a Lei nº13.415/2017 são, portanto, a criação da CEENSI e a publicação do PL nº 6.840 de 2013 e, posteriormente, a apresentação da MP nº 746 de 2016 pela Comissão Mista de deputados e senadores. Ao analisar estes momentos, Bueno identifica que manifestavam um diagnóstico comum: “o ensino médio não correspondia às expectativas dos jovens, tampouco os seus resultados correspondiam ao crescimento social e econômico do país (BUENO, 2021, p. 9). Ademais,

O consenso do fracasso do ensino médio pelos reformadores expressou-se nas argumentações de um currículo enfadonho, com muitas disciplinas e sem possibilidades de saídas para os estudantes. A jornada escolar assumiu um sentido de má utilização do tempo, e a ampliação da carga horária foi colocada como pressuposto para o desenvolvimento do país. Os trabalhadores da educação foram colocados como mal preparados, e os jovens como despreparados e desinteressados, (BUENO, 2021, p. 67).

A pesquisadora também identifica a composição das forças presentes nestes dois momentos identificando os órgãos governamentais, as associações e organizações ligadas ao setor privado da educação, organizações e movimentos sociais ligados ao campo educacional que buscaram intervir contrariamente à aprovação do PL de 2013 e da MP de 2016, deixando clara as disputas em torno do ensino médio (BUENO, 2021).

Ainda em 2013, após audiências públicas e seminários regionais, a comissão encaminhou ao então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, o relatório produzido pela CEENSI e acompanhado do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013b) que, repetindo as velhas fórmulas reformistas, tratou de desqualificar a formação propedêutica pela sua falta de atratividade e pelo excesso de disciplinas curriculares e propôs uma formação profissional não integrada ao ensino médio.

O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013b, p. 7-8)

Ao final do ano de 2013, a nova proposta⁴¹ que originou o PL foi aprovada no âmbito das comissões na Câmara de Deputados e tramitou no Congresso Nacional até

⁴¹ Relatório Final da Comissão de Reformulação do Ensino Médio na Câmara de Deputados, dezembro de 2013. Presidente: Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG); Relator: Deputado Wilson Filho (PMDB-PB).

dezembro de 2014, quando da publicação de um Substitutivo, derivado da atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁴² (MNDEM). Este movimento, criado em 2014, foi resultado de uma mobilização acadêmica e política de entidades do campo educacional como estratégia de enfrentamento ao PL nº 6.840/2013 e que conseguiu avançar no embate de forças com o empresariado e com frações das secretarias estaduais de educação. As alterações deste Substitutivo indicavam que “[...] a ampliação da carga horária não era mais compulsória; e o currículo em áreas permaneceu, mas retirou-se a opção da formação profissional, tornando-a coerente com a perspectiva de formação profissional técnica integrada ao ensino médio” (BUENO, 2021, p.10).

O MNDEM argumentava que a proposta do PL lesava as possibilidades dos jovens de terem acesso ao conjunto de saberes socialmente e historicamente construídos, questionava a organização curricular, o ensino noturno, o ensino médio integral e a diversificação do currículo no 3º ano. O movimento defendia uma concepção de Ensino Médio como integrante de uma educação de base de formação comum assegurada a todos os jovens. Também, insistiam que o ensino médio integral não se reduz à extensão do tempo escolar.

O processo de disputa pela formação da juventude trabalhadora continuou: após o questionamento de DCNEM de 2012 pelo PL de 2013 e a criação de um Substitutivo em 2014 pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, há então uma nova investida do capital. Por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)⁴³ e da reformulação do Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio é apresentado um novo substitutivo com vistas à discussão do PL nº 6.840/2013. Em 2015, este GT⁴⁴ se reúne para construção deste Substitutivo e, pouco antes da saída da

⁴² Criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016). Disponível em:

<https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 10 nov 2022.

⁴³ O CONSED alinha seus posicionamentos e interesse com seus parceiros como grupos empresariais/privados, entre os quais se pode citar: Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Gerdau, Instituto Natura, Fundação Santillana, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://www.consed.org.br/parceiros>. Acesso em 12 jan 2023.

⁴⁴ Rossieli Soares da Silva foi coordenador do GT. Secretário de Educação Básica do MEC (2016-2018) e Ministro da Educação (2018).

presidência de Dilma Rousseff, em março de 2016, o CONSED apresentou o documento ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em setembro de 2016, foi criada a comissão mista relativa a MP nº 746/2016, tendo realizado três reuniões e nove audiências públicas durante poucos mais de um mês de atividades. Em pesquisa realizada, Bueno (2021) constatou que o Substitutivo de autoria do CONSED é altamente similar à MP nº 746/2016. Em seu último ato, as reuniões e audiências públicas da Comissão Mista homologam a Lei nº 13.415/2017.

Percebe-se que apesar do PT ser segundo partido mais representado na Comissão, os parlamentares dos partidos da base aliada do Governo (PMDB, PSD, DEM, PTB, PP, PRB, PSC) eram maioria, possuindo 30 dos 53 membros. Dessa forma, podemos dizer que Governo Temer já possuía, em tese, a quantidade de votos necessária para a aprovação da MP na Comissão Mista, uma vez que o quórum necessário era de maioria simples (BEZERRA, p. 2019, 98-99).

A figura abaixo, oriunda da pesquisa de Bueno (2021), demonstra o processo iniciado ainda em 2012, quando as novas diretrizes para o ensino médio haviam sido elaboradas, até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instaura o rechaçado “novo ensino médio”, que será abordado na seção seguinte.

Figura 1 - O percurso da Lei nº 13.415/2017

FIGURA 1 - O PERCURSO DA POLÍTICA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO



Fonte: BUENO (2021).

Importante considerar que, à época, alguns postos estratégicos no MEC eram ocupados por pessoas que lá estavam quando da elaboração das DCNEM-98. Sendo pertinente a reflexão acerca da MP nº 746: resultaria esta da produção de intelectuais

orgânicos a uma ordem que busca se reestabelecer, retomando as mesmas propostas sobre as finalidades do ensino médio, a saber: se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (FERRETI, SILVA, 2017). No texto ‘De exposição de motivos’ da MP nº 746 se lê:

[...] o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef; apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016).

Ao analisar o projeto de ensino médio nas audiências públicas da CEENSI, relativa ao PL nº 6.840/2013, e da Comissão Mista, referente à MP nº 746/2016, Bueno (2021) elenca alguns elementos que estavam presentes nestas discussões: a identificação de uma suposta crise escolar, empregada na explicação de reformulação do ensino médio como currículo inadequado, professores mal preparados, jovens desinteressados; argumento sobre a existência de um currículo com muitas disciplinas; e as proposições de ampliação da carga horária e implantação do ensino médio em tempo integral, em parceria com a iniciativa privada.

A disputa pela concepção do ensino médio foi acirrada, evidenciando a importância e a centralidade que esta etapa de formação foi adquirindo para as frações burguesas. A resistência contrária à contrarreforma também foi marcante, com a participação nas audiências e publicações⁴⁵ rechaçando este projeto. No entanto, apesar dos embates, as proposições abarcaram as intenções do setor privado (BUENO, 2021, 2014; FERRETTI; SILVA, 2017; QUADROS, 2020). De acordo com Ferreti e Silva (2017, p. 396), houve “poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei” e foram acatadas as investidas dos participantes ligados ao setor privado, prevalecendo uma orientação empresarial para formação da juventude.

3.3 LEI Nº 13.415/2017: A OFENSIVA DO EMPRESARIADO E O ADENSAMENTO DA FORMAÇÃO NA ESTEIRA MERCADOLÓGICA

⁴⁵ Em 2014 tivemos as seguintes publicações: CONIF: Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o PL nº. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: por uma formação humana integral – não ao retrocesso no ensino médio, ANFOPE: Manifestação contra o retrocesso no ensino médio e na formação de professores, também de 2014.

Como explanado anteriormente, o processo de instauração da Lei nº 13.415/2017 – que anuncia a proposta de um “novo” ensino médio, foi caracterizado por embates e disputas em torno do projeto de formação para a juventude trabalhadora. Pesquisas recentes demonstram os avanços possíveis provenientes do embate realizado por trabalhadores e entidades⁴⁶ do campo educacional bem como a preponderância das propostas e da atuação do empresariado (BEZERRA, 2019; QUADROS, 2020; BUENO, 2021).

Destacamos também o trabalho de Romulo Bassi Piconi com dissertação intitulada *O Ensino Médio diante da nova condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2018. Segundo o autor, a pesquisa “buscou analisar mudanças propostas para o Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003- 2016) em um contexto de conformação de uma “nova” condição juvenil e de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar.

Nas últimas décadas, políticas de juventude foram concebidas adotando a compreensão de que a condição juvenil é constituída pela heterogeneidade dos sujeitos e formas diferenciadas de viver a juventude. Na educação, essa diversidade de “juventudes” legitimou propostas de mudanças curriculares por meio do Programa Ensino Médio Inovador e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, segundo os documentos, fizeram-se necessárias para adequar a escola aos “anseios e interesses” dos jovens (PICONI, 2018, p. 3).

O autor indica que as expressões “anseios” e “interesses” que aparecem nas políticas educacionais, representam interesses que buscam atender demandas do empresariado e a emergência de um debate produzido a partir das teorias pós-modernas que orientaram as políticas para a juventude, embasando as primeiras formulações sobre a necessidade de reforma do Ensino Médio.

Embora tal contrarreforma tenha sido gestada no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), ela ganha contornos mais nítidos com a MP nº 746/2016 que foi apresentada no governo de Michel Temer e reorganizou o trâmite do projeto da reforma do ensino médio. A instituição da MP conferiu celeridade a aprovação da Lei nº 13.415/2017, publicada nos primeiros meses do governo Temer.

⁴⁶ Lista completa das Instituições que se manifestaram contrárias à reforma, conferir: <https://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>. Acesso em 12 jun. 2022.

Essa seção pretende discutir a conjuntura político-econômica da Lei, ainda no escopo do golpe jurídico-parlamentar-midiático, que se lastreou no país com requintes robustos de violência, repressão e destruição profunda de direitos sociais. Associa-se, também, os desdobramentos a partir da eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018 que, junto a pandemia SARS COV-2 (Covid-19) em 2020, desenhou um cenário extremamente penoso com contornos dramáticos para a sobrevivência da classe trabalhadora.

Corroboramos com a análise de Silva e Scheibe (2017) de que o ensino médio tem sido alvo de disputas - em seu sentido e finalidade - que se acirraram nas últimas duas décadas, sendo que um conjunto de argumentos utilizados pelos propositores e defensores da atual mudança do ensino médio compõe uma linha de alegações também reiterada nesse período.

3.3.1 O indiscutível caráter de classe do golpe jurídico-parlamentar-midiático (2016-2018) e o conjunto de ataques à classe trabalhadora

A destituição de Dilma Rousseff em 2016 pode ser caracterizada como um golpe jurídico-parlamentar-midiático (SAVIANI, 2018) e, evidenciou que a coadunação/divergência de interesses de classe expressam os limites democráticos.

Os governos não governam, os parlamentos não legislam, o povo não escolhe, em poucas palavras, as formas e instituições “democráticas” evidenciam uma substância que a ideologia escondia: são formas que só podem se efetivar quando coincidem com os interesses de classe que a sustentam. (IASI, 2016)

As manifestações de junho de 2013 – conhecidas como jornadas de junho⁴⁷ - são fenômenos importantes para a compreensão do processo. Ainda no primeiro semestre daquele ano, Dilma Rousseff contava com alta popularidade frente a população em geral (65% em pesquisa Datafolha⁴⁸). Segundo Singer (2018), as manifestações inverteram esta tendência com pontapé inicial do levante da classe média e, posteriormente, associado à Operação Lava Jato, em 2014. A hipótese do autor é de que

Junho foi o resultado estranho do encontro entre correntes sociais e ideológicas que trafegavam em sentidos opostos: uma esquerda extrapetista em busca de conectar-se com a "inquietação" da nova classe trabalhadora, [...] e uma classe média tradicional cansada do

⁴⁷ Para mais conhecimento sobre a matéria, verificar: DEMIER, F.; HOEVELER, R. (orgs.). A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: MauadX, 2017.

⁴⁸ Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2013/03/1252102-aprovacao-a-governo-dilma-atinge-65.shtml>. Acesso em 14 nov. 2022.

"populismo" do PT. O ponto de encontro foi a crítica das instituições, ainda que feita de ângulos opostos. (SINGER, 2018, p. 36)

Para Boito Jr. (2018), os protestos de 2013 iniciam com protagonismo do Movimento Passe Livre (MPL) acerca da redução das tarifas de ônibus em São Paulo. No entanto, muda-se o caráter dos atos para um discurso genérico contra corrupção, contando com forte influência da grande mídia. Ao analisar pesquisas sobre o tema, Singer (2018, p. 39) afirma que as manifestações de junho foram,

[...] *simultaneamente* as duas coisas - a saber, tanto expressão da classe média tradicional como reflexo da nova classe trabalhadora. Fala a favor da hipótese compósita a impressão visual de estarem na avenida tanto profissionais engravatados como jovens proletários que haviam conseguido o primeiro emprego na década lulista, com um perfil de, como vimos no capítulo anterior, baixa remuneração, alta rotatividade, más condições de trabalho e escolaridade superior à de seus pais.

Entendemos oportuno, ainda que de forma sucinta, refletir sobre a correlação políticas de forças entre as frações burguesas do bloco no poder a partir dos acontecimentos de 2013 e a emergência de Michel Temer à presidência da República, para evidenciar o caráter de classe do movimento político ocorrido em 2016 e as contrarreformas que lhe é consequente. Compreendemos que representou uma reorganização das frações burguesas, a despeito dos conflitos e divergências no interior do bloco no poder, que orquestram ataques do capital à classe trabalhadora para recomposição das taxas de lucro, e sobretudo, pelo controle do poder estatal no sentido restrito. De acordo com Mascaro, 2018 (*apud* RIBEIRO, 2020, p. 143),

[...] houve efetivamente uma mudança na relação econômica entre frações de classe. Assim, após o golpe, a economia brasileira encontra-se mais desnacionalizada, mais fraca, menos industrial e menos dinâmica na pujança dos serviços e comércio, mais dependente do agronegócio. O aumento do desemprego, a falta de perspectiva de vida para as massas urbanas, o campo ainda mais militarizado, o aumento da repressão e a aprovação das amplas contrarreformas contra a classe trabalhadora são consequências desse processo.

No sentido conferido por Poulantzas (1985), as frações burguesas não se separam de modo rígido umas das outras e possuem fronteiras flexíveis. Com existência efêmera ou permanente, em dada conjuntura podem se formar ou desaparecer, o que torna complexa a análise das frações burguesas. No entanto, inseridas nos conflitos de classe, possuem relevância para compreensão dos fenômenos políticos e do Estado como organizador do bloco no poder, pois o “[...] o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de classes e frações de classe”. (POULANTZAS, 1985, p. 148, grifos no original).

Desta feita, as alterações no bloco no poder de 2016 deixaram o caminho aberto para maior ofensiva do capital, a fim de encaminhar medidas que “implementassem da forma mais dura possível o ajuste fiscal e, conseqüentemente, um maior escoamento do orçamento público para as frações burguesas que dão as cartas para o bloco no poder (capital financeiro-rentista, o agronegócio e o capital produtivo)” (GAWRYSZEWSKI, MOTTA, 2017, p. 14). Nesse sentido, a burguesia se organiza para o exercício do poder econômico e político, que dividida em frações que constituem o bloco no poder - uma unidade contraditória e conflitiva – influencia as ações no âmbito do Estado restrito (sociedade política).

Boito Jr. (2018) sustenta a tese de que a força dirigente do golpe foi a burguesia associada ao capital internacional e que a grande burguesia interna, fração ao mesmo tempo dependente e concorrente do capital internacional, cujos interesses os governo do PT priorizavam, acabou, devido a insatisfações com o Governo Dilma e com a ascensão do movimento popular, se dividindo – uma parte defendeu Dilma até as vésperas do impeachment, outra permaneceu politicamente neutra e uma terceira parte aderiu ativamente ao golpe.

A despeito das contradições e fissuras, as frações financeiras e industriais hegemonizaram uma transformação profunda no padrão de acumulação do capital no Brasil, com o agravamento da crise econômica de 2013. As suas exigências em relação à apropriação privada do fundo público, aos direitos trabalhistas, à previdência social, à exploração das *commodities*, ao agronegócio, à remoção de obstáculos e entraves ambientais e à flexibilização da demarcação dos territórios dos povos indígenas definiram nova agenda para o Estado, que somente poderia se viabilizar se assentada em bases autocráticas. (LEHER, 2019, p. 4)

Ademais, o processo de destituição de Dilma Rousseff se alinhava à defesa das contrarreformas, com profundo apoio da burguesia rentista, o que permitiu que o poder estrutural do capital financeiro se reafirmasse, “apresentando-se como meramente técnico e não como profundamente político, inclusive usando o controle dos meios de comunicação para taxar o governo de ‘irresponsável tecnicamente’ e ‘politicamente populista’”. (BASTOS, 2017, p. 4, grifos do autor).

Apesar de o governo de Temer (2016-2018) manter-se em constante instabilidade política, “as frações burguesas não hesitam em desfraldar as bandeiras de que a agenda de ‘reformas’ deve ser preservada por se tratar de iniciativa baseada no bem comum da nação” (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 113). Este levante de ataques articulados e organizados à classe trabalhadora “foi a porta de entrada de grandes medidas

de reenquadramento do padrão de acumulação no país, vis-à-vis à nova ordem planetária em que a intensificação da exploração do trabalho e o aumento da desigualdade social são expressões robustas” (MOTTA, LEHER, GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 314). Para Castelo (2017, P. 66), “o golpe de 2016 no Brasil é um dos capítulos mais dramáticos do neoliberalismo. [...] A sua função histórica é retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular”.

Neste período, um programa amplo de contrarreformas foi encaminhado: a Emenda Constitucional 95/2016⁴⁹ que alterou o regime fiscal e congelou os gastos públicos por vinte anos, a Emenda Constitucional nº 95⁵⁰ (PEC 241/2016) quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado Federal, mais conhecida como “PEC do fim do mundo” ou “PEC da morte”, limitou o aumento dos gastos públicos à variação da inflação, a Lei nº 13.467/2017⁵¹, da contrarreforma trabalhista, que ensejou a modificação de pontos importantes nos direitos trabalhistas alterando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), incluindo o fim da obrigatoriedade do repasse sindical, desmobilizando e enfraquecendo a organização coletiva da classe trabalhadora e a lei nº 13.429/2017⁵², que regulamenta a terceirização e traz alterações sobre a contratação de trabalho temporário.

Ao assumir o governo, a tarefa a ser implementada foi privatizar o que ainda não havia sido, impor o negociado sobre o legislado nas relações de trabalho e instaurar a flexibilização total das relações de trabalhistas (ANTUNES, 2020). O governo de Michel Temer apresentou um programa de máxima austeridade e avançou na retirada de direitos dos trabalhadores, levando ao extremo a pauta de recuperação das taxas de lucro, centralmente através da redução do custo da força de trabalho e da transferência do fundo público para o setor privado. Roberto Leher (2019, p. 4) avalia que o governo Michel Temer “apenas iniciou o processo de recalibração do padrão de acumulação. Objetivando seguir na mesma agenda regressiva, sem alternativas exequíveis e realistas, o bloco no poder convergiu no apoio à candidatura de Jair Bolsonaro”.

⁴⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 13 ago. 2022.

⁵⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 13 ago. 2022.

⁵¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em 13 ago. 2022.

⁵² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em 13 ago. 2022.

3.3.2 Recrudescimento e ascensão da extrema direita, do neofascismo e da autocracia burguesa no Brasil (2019-2022) e pandemia Covid-19: tempos sombrios para a classe trabalhadora.

Impossível iniciar esta discussão sem mencionar o que significaram os anos recentes para todos aqueles que presenciaram, de olhos abertos, a escalada desenfreada de todos os ataques possíveis contra a classe trabalhadora. A eleição de Jair Bolsonaro no final de 2018 acenava, dado o conteúdo de suas declarações, nos últimos trinta anos de atuação política, na campanha eleitoral de 2018 e enquanto presidente da república e envolveu todo tipo de apologia à violência contra tudo o que identificava como “esquerda”, incluindo partidos políticos de amplo espectro, todo tipo de movimento em defesa dos direitos humanos, além de organizações acadêmicas, científicas e culturais.

Com a chegada de uma pandemia mundial, presenciamos infinitas atrocidades e desumanidades, como o riso e o descaso do governo diante da morte de milhares de pessoas. A pandemia diminuiu ainda mais as capacidades organizativas e coletivas de resistência da classe trabalhadora, que severamente afligida pela devastação e degradação das condições de trabalho, se viu diante dos mais áduos dilemas: como trabalhar sem expor-se ao vírus? Somente uma pequena parcela da população pode realizar escolhas mais seguras.

No campo político-econômico, a devastação social iniciada por Temer precisava de continuidade, por isso setores da classe dominante apoiaram Jair Bolsonaro. O fato de Bolsonaro apresentar valores autoritários, discriminatórios e ultraconservadores não intimidou o apoio de uma parcela da burguesia, que jamais teve qualquer apreço pela democracia.

A opção pelo aprofundamento da agenda neoliberal (privatizações, desregulamentação ambiental, flexibilização dos direitos trabalhistas, reforma da previdência etc.) teve como corolário o aprofundamento da autocracia, e essa opção requer jogar às favas os mais rarefeitos escrúpulos democráticos (LEHER, 2019, p. 4)

O processo eleitoral de 2018 significou um imenso desafio para os movimentos sociais e para pesquisadores de todo o país no sentido de compreender e explicar a ascensão de Bolsonaro à presidência da República, incluindo o recrudescimento do caráter autocrático da burguesia brasileira e das manifestações neofascistas do governo e seus apoiadores. Boito Jr. afirma que:

[...] O neofascismo surgiu no século XXI e, no caso brasileiro, na semiperiferia do sistema imperialista. É um movimento reacionário de massa [...] voltado contra o movimento democrático e popular, e não contra um movimento socialista e comunista de massa que não existe no Brasil atual; mobiliza uma crítica conservadora, de classe média, à corrupção e à política democrática, e chegou ao governo cooptado pelo capital financeiro internacional e pela fração da burguesia brasileira a ele integrada, e não por uma burguesia nacional expansionista que, de fato, não existe no Brasil. (BOITO JR, 2021, p. 5-8).

O historiador Marcelo Badaró Mattos compreende que se trata de uma agenda orientada pelo neofascismo, com práticas negacionistas e anticientificistas, com ameaças de ruptura com o Estado democrático de direito.

Sem menosprezar as enormes diferenças entre o período de emergência do fascismo histórico e o tempo em que vivemos. [trata-se] de recorrer à categoria de análise “fascismo” como “um genérico para o que é um fenômeno geral”, ou seja, para apreender elementos de continuidade e homologias que permitem compreender melhor a situação atual à luz das experiências do passado. (MATTOS, 2020, p. 233)

Esta questão pode ser associada também ao recrudescimento da autocracia no Brasil, em que pese a obra Florestan Fernandes nos advertindo que, na periferia dependente, a democracia nunca foi o modo ideal da burguesia brasileira. Sobretudo, ao olharmos no retrovisor da história, é possível verificarmos a estrutura autocrática da nossa formação social. De todo modo, nos parece pertinente, para além de classificar ou nomear os fenômenos sociais, o que certamente é pedagogicamente importante, compreender o movimento social, quais seus elementos fundantes, suas características centrais e suas implicações para a vida humana.

Virgínia Fontes (2019) considera o proto-fascismo um arranjo institucional e a policialização da existência. Usa o termo profascista, pois entende que fascismo é um processo e, nesse caso, tivemos um processo profascistizante, que se constituiu a partir de uma profunda derrota dos trabalhadores e das suas expectativas democráticas, se sustentou na adesão da classe média e de uma parcela de trabalhadores.

Esse proto-fascismo tem configuração diversa do originário, pois estreitamente associado ao ultraliberalismo e, ao menos por enquanto, com pretensões subalternas e não expansionistas. A incorporação dos traços políticos (e da influência direta) da extrema direita estadunidense, além do apoio aberto da família Bolsonaro a Trump, traz as tensões internas atuais dos Estados Unidos para o interior da política brasileira. (FONTES, 2019, *online*).

É necessário compreender a ascensão da extrema-direita no Brasil contemporâneo diante da complexidade compósita da burguesia brasileira e que também constroem articulações e se alinham em determinadas conjunturas históricas-sociais concretas.

Segundo Antunes (2020, p. 294-295), “para as forças burguesas, era imperioso dar continuidade ao programa iniciado por Temer e seguir avançado na devastação social. Foi essa conjuntura política que as levou “naturalmente” a apoiar Bolsonaro.

Nos últimos anos, observamos o avanço significativo do pensamento e da ação política da direita no Brasil. Inflamados discursos de ódio sobre diferentes grupos sociais, movimentos e sindicatos, o ataque às concepções progressistas, perseguição aos professores e a liberdade de cátedra, o repúdio aos bens e direitos públicos têm sido algumas das manifestações de um fenômeno que se configura como a constituição de uma “nova direita” no Brasil. Este fenômeno é um processo de reorganização das classes dominantes que

[...] lança suas raízes em meados dos anos de 1980 e que tem como uma de suas manifestações, entre várias outras, o surgimento de um novo *modus operandi* de ação político-ideológica. Essa representação política não partidária dos segmentos da direita liberal conservadora, atualizada, militante e, muitas vezes, truculenta, configura-se, portanto, como aparelhos privados hegemonia, cuja ação foi ganhando amplitude e intensidade, assim como foi radicalizando seu discurso ao longo do tempo. (CASIMIRO, 2018, p. 43)

Ao assumir o executivo federal, Bolsonaro garantiu a definição de uma equipe econômica ultraneoliberal, personificada pelo banqueiro⁵³ Paulo Guedes, Ministro da Economia⁵⁴ (2019-2022), que propiciou uma nova rodada de abertura ao capital estrangeiro, promoveu uma política externa de alinhamento passivo com os Estados Unidos e aprofundou a austeridade contra a classe trabalhadora no que se refere aos direitos sociais e trabalhistas. Assim, ofereceu “um programa econômico ultraortodoxo e privatista – condição imposta pelos grandes banqueiros, industriais e representantes do agronegócio”. (ANTUNES, 2020, p. 295). Para Fontes (2020, p. 13, grifos da autora),

Enquanto política de Estado, o mais recente ultraliberalismo mais uma vez favorece os grandes proprietários, definindo-os como destinatários privilegiados dos benefícios fiscais, das rendas derivadas das dívidas públicas, além de garantir, através de intensas pressões, a redução seletiva de impostos para os grupos dominantes. [...] Finalmente, a doutrina liberal estimula o empresariado – as classes dominantes – a inventar caminhos por dentro do Estado para apropriar-se de bens e de atividades públicas como espaço próprio e pasto de lucros e de retornos privados.

⁵³ Em 1983, foi um dos quatro fundadores do Banco Pactual – atual **BTG Pactual**. Fundador e sócio majoritário da **BR Investimentos**, grupo que faz parte da **Bozano Investimentos**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/pandora-papers/2021-10-03/ministro-paulo-guedes-e-presidente-do-banco-central-roberto-campos-neto-sao-donos-de-offshore.html>. Acesso em 10 dez 2022.

⁵⁴ Este Ministério absorveu o Ministério da Fazenda, do Planejamento, da Indústria e Comércio Exterior e o antigo Ministério do Trabalho.

Na esteira de seus propósitos ultraliberais apresentou as contrarreformas: da previdência com a EC n. 103/2019⁵⁵, a tributária⁵⁶ e a administrativa (encaminhada com a PEC n° 32/2020⁵⁷ para o Congresso Nacional e, após tramitação, aguarda para entrada na pauta de votações no Plenário⁵⁸ desde fevereiro de 2022). Também o Projeto de Lei 39/2020⁵⁹, que previa, em seus artigos 7º e 8º, o congelamento de salários dos servidores públicos. Mencionamos o Plano Mais Brasil⁶⁰, apresentado por Paulo Guedes em 2019, composto pela Proposta de Emenda Constitucional Emergencial (PEC 186/2019), a PEC dos Fundos Públicos (PEC 187/2019) e a PEC do Pacto Federativo (PEC 188/2019), que sob o argumento do reequilíbrio fiscal reduzia jornada e salários do funcionalismo, suspendia concursos e proibia progressões funcionais.

As propostas têm objetivo de reduzir gastos obrigatórios, revisar fundos públicos e alterar as regras do Pacto Federativo. Caso a PEC [dos fundos públicos] seja aprovada, deverão ser extintos cerca de 248 fundos, sendo a maioria (165) instituída antes da Constituição de 1988. Segundo o governo, a proposta permitirá a desvinculação imediata de cerca de R\$ 219 bilhões, que poderão ser utilizados na amortização da dívida pública da União. (SALVADOR, 2020, p. 13)

Esse obscurantismo conservador e autoritário da extrema direita, do mesmo modo, se lastreou, sobretudo na educação pública, com ameaça a autonomia universitária, perseguição à educadores, medidas antidemocráticas e toda forma de negação do conhecimento científico. Empilharam-se cortes orçamentários para educação⁶¹ tendo sido o governo que mais cortou recursos para educação e ciência; intervenção nos mecanismos de gestão democrática das instituições federais e universidades com interferência na

⁵⁵ Um estudo importante sobre o tema foi produzido por SEZEZEM; CARTAXO, 2021.

⁵⁶ Tramitava sob a PEC n° 110/2019 e encontra-se no Senado Federal desde 02 de fevereiro de 2023 aguardando designação do relator. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137699>. Acesso em 15 mar. 2023.

⁵⁷ Encaminhada no início de setembro de 2020 para o Congresso Nacional, aprovada na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) em maio de 2021 e, em setembro do mesmo ano, aprovada com modificações pela Comissão Especial instituída para avaliar o conteúdo da proposta. Foi para apreciação do Plenário da Câmara em fevereiro de 2022, onde se encontra atualmente pronta para votação. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/91268-a-retirada-da-pec-32-2020-possibilidades-e-requisitos> Acesso em 12 mar. 2023.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em 14 abr. 2023.

⁵⁹ Em 8 de fevereiro de 2023, estava na coordenação de Arquivo do Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141188>. Acesso em 14 mai. 2023.

⁶⁰ A última notícia sobre o Plano na página virtual do Ministério da Economia data de 12 de março de 2020. Na página do Senado mencionava que deveria ser votado nos primeiros meses de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/11/06/governo-preve-votacao-final-de-pecs-do-plano-mais-brasil-ate-o-meio-de-2020>. Acesso em 14 abr. 2023.

⁶¹ Nas últimas duas décadas, governo de Bolsonaro foi o que mais cortou recursos de educação e ciência. Em quatro anos, o Ministério da Educação teve 20% de suas verbas cortadas e o Ministério da Ciência e Tecnologia, 44%. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html>. Acesso em 12 fev. 2023.

escolha de reitores e suas equipes de gestão como ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), do Rio Grande do Norte (IFRN), da Bahia (IFBA) e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ); cogitou-se abertamente cobrança de mensalidades na pós-graduação stricto-senso, historicamente gratuita no país, com o intuito de promover a expansão do ensino superior privado e mercantil sob controle de grandes fundos de investimentos; nessa perspectiva foi lançado o programa “Future-se”⁶², que entre outras medidas, reestruturava o financiamento do Ensino Superior público, ampliando o papel das verbas privadas no orçamento das universidades; inúmeros ataques à pesquisa como a suspensão de editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Entre outras medidas, citamos: combate à ideologia de gênero, à suposta doutrinação ideológica e ao marxismo cultural nas escolas e universidades, a tentativa de retomada do programa Escola Sem Partido⁶³(ESP), amplamente defendido por Bolsonaro e seus apoiadores, a proposta de revisão dos livros didáticos feita pelo então ministro da educação Vélz Rodrigues (2019), sugerindo que os livros de história apagassem a existência da ditadura civil-militar no Brasil; também este mesmo ministro tinha por intenção a retomada do ensino de Moral e Civismo nas escolas e universidades (abolido após o regime militar) e criou, na estrutura do MEC, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica ao passo que Vélz afirmou que “as universidades devem ser reservadas para uma elite intelectual”⁶⁴.

A composição do MEC, no período de quatro anos, demonstra a oscilação e as disputas entre o quadro de composição e a base de apoio do governo que nomeou cinco ministros da educação, compondo sucessivos retrocessos e disparates.

⁶² Apresentado pela primeira vez em julho de 2019. Existem muitas pesquisas sobre o programa, que foi amplamente combatido pelos trabalhadores da educação. Para mais informações, ver: Dossiê sobre o programa future-se e as implicações para a universidade e a sociedade. Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências. Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades / CRH-UFBA. Disponível em: <https://gtfuturese.paginas.ufsc.br/files/2019/08/Dossie%CC%82-FUTURE-SE-ufba.pdf>. Acesso em 12 fev. 2023

⁶³ Fundado em 2004 pelo procurador Miguel Nagib tinha como objetivo principal cercear a liberdade de cátedra docente, inspecionar as atividades da escola e perseguir trabalhadores da educação na sua prática profissional. Conhecido como a “lei da mordaza”, foi combatido com ampla mobilização por parte de instituições acadêmicas e sindicais. Em 2020, o STF considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas, batizada de “Escola Livre”, inspirada no ESP. A página virtual do ESP ainda está disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 10 nov. 2022. Para saber mais, ver: DOSSIÊ ESCOLA SEM PARTIDO, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.focruz.br/noticias/dossie/escola-sem-partido>. Acesso em: 23 abr. 2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em ago. 2022.

Cariello (2021) afirma que houve exclusão de entidades que historicamente compunham o CNE como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em conjunto estas entidades lançaram uma nota manifestando repúdio aos critérios do governo para compor o órgão consultivo:

O Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, que até a formação atual tinham vagas no Conselho Nacional de Educação, vêm a público repudiar os critérios utilizados pelo Governo Federal para a nova composição do CNE. Ignorar as indicações das instituições responsáveis pela gestão dos sistemas públicos de educação e desconsiderar as representações de 27 redes estaduais e 5.568 redes municipais vai na contramão da instituição do Sistema Nacional de Educação (CONSED/ UNDIME, 2020 *apud* CARIELLO, 2021, p. 279-280).

Além das contendas entre as frações das classes dominantes que disputam o poder econômico e a narrativa hegemônica sobre a realidade, se tornou ainda mais imprescindível, na guerra entre classes sociais, a disputa pela história. Frente ao obscurantismo, ao negacionismo da ciência, ao aprofundamento da alienação da classe trabalhadora, usurpadas de tantos direitos vitais, a conjuntura se tornou ainda mais complexa diante da difusão de variadas formas de disseminação sobre a realidade objetiva. A difusão de conteúdos e informações falsas vem sendo sistematizadas e divulgadas de maneira profissional, numa espécie de produção de verdades e de novos mecanismos de produção de consenso. Casimiro (2020) menciona uma “*memetização*” da realidade,

[...] que reduz o espaço da defesa de ideias e propostas ao nível da superficialidade das mensagens curtas dos aplicativos móveis e das redes sociais, os chamados memes, “viralizando” informações rasas, acintosamente descontextualizadas, bem como notícias falsas (*fake news*), em um vertiginoso e contínuo processo de renovação, transformando o trabalhador em um voluntário passivo diante da própria condição de explorado (CASIMIRO, 2020, p. 25)

Lutar e disputar a realidade concreta e objetiva se tornou também um grande desafio diante do uso das tecnologias de informação e comunicação. A internet, uma terra tomada sem pátria e sem lei, muito tem contribuído para disseminação de ideologias neofascistas, autoritárias, disseminadora de toda espécie de preconceito, além de oferecer inúmeras versões para a realidade concreta. Certamente, não é este o objeto desta pesquisa, porém, acreditamos que o tema mereça atenção no campo educacional, assim como avança a legislação no sentido de cercear o alcance nefasto deste tipo de

instrumento ideológico⁶⁵. As mentiras espalhadas na velocidade da luz trabalharam também contra o combate e enfrentamento da pandemia do SARS COV-2 (Covid-19).

3.3.3 Pandemia mundial covid-19: entre negacionismos e impactos na educação, uma janela de oportunidades para o capital.

Já diante das manifestações neofascistas, das ações da extrema-direita e de um neoliberalismo ainda mais faminto e sanguinário, a pandemia SARS COV-2 (Covid-19) tornou o cenário ainda mais dramático e devastador. Particularmente, para aqueles que viveram este período sombrio da história do país, perceberam a realidade cotidiana infinitamente obscura, desumana e cruel. Como se não bastasse a eleição de Bolsonaro no Brasil, o mundo viu-se assolado por um vírus desconhecido: foi algo parecido com o fim dos tempos!

A crise econômica instaurada também com a crise sanitária impactou profundamente a classe trabalhadora elevando o número de desemprego no país. A taxa média de desocupação no ano de 2020 foi de 13,5%, a maior desde 2012 que esteve em 7,4%. Em 2019, o país contava com 93,4 milhões de pessoas ocupadas e, em 2020, este número caiu para 86,1 milhões. O número de desalentados, definidos pelo IBGE como aquelas pessoas que desistiram de procurar trabalho, foi de 5,5 milhões de pessoas 2020, uma alta de 16,1% em relação ao ano anterior⁶⁶. Alia-se a esse cenário, a deterioração dos direitos dos trabalhadores que intensificou ainda mais a precariedade do trabalho e da produção da existência. Dramaticamente, observamos a ampliação do empobrecimento e alargamento dos níveis de miséria dos trabalhadores. Entre 2020 e 2021, 11,7 milhões de brasileiros entraram em situação de pobreza social, elevando a 30,4% o percentual de pessoas nessa condição – a maior taxa da série histórica, iniciada em 2012. Em 2021, 62,5 milhões de pessoas (29,4% da população do Brasil) estavam na pobreza e, entre elas, 17,9 milhões (8,4% da população) eram extremamente pobres⁶⁷. O dilema vital estava posto aos trabalhadores e trabalhadoras: se fossem trabalhar, havia o risco de contaminação, se

⁶⁵ Neste ano de 2023, está em discussão uma lei que prevê regras para a publicação e compartilhamento de conteúdo nas redes e mídias sociais. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/cidadania-1/2023/04/redes-sociais-podem-ser-reguladas-no-brasil-entenda>

⁶⁶ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30130-desemprego-recua-para-13-9-no-quarto-trimestre-mas-e-o-maior-para-o-ano-desde-2012>. Acesso em 14 nov. 2022.

⁶⁷ Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2023.

permanecem em isolamento não teriam recursos para sobreviver. À grande maioria não restou outra escolha senão submeter-se aos riscos de contrair o vírus.

A despeito das tensões internas das frações de classe aglutinadas a partir do bloco no poder conduzido pelo governo federal à época, a pandemia foi tratada com profundo descaso e negligência. Presenciamos a história. Emanavam de líderes governistas, discursos inflamados contra o isolamento social, contra a vacina e até mesmo teorias conspiratórias sobre a criação do vírus. Para Demier (2020, p. 97), “a morte apregoada por Bolsonaro é o máximo que a vida da sociedade burguesa pode hoje oferecer. Pode-se dizer, desse modo, que a prática autocrática da nossa classe dominante encontrou, enfim, sua expressão teórica no bolsonarismo reinante”.

A vacinação contra a COVID-19 iniciou em janeiro de 2021, neste mesmo período, somávamos a perda de mais de 2 milhões de vidas e contabilizamos mais de 100 milhões de pessoas contaminadas pelo vírus SARS COV-2 (Covid-19). A defesa da reabertura das escolas naquele momento ecoou como uma política de morte, pois não ocorria com embasamento científico sobre saúde pública, com uso de indicadores e contextualização de territórios, ou seja, com informações confiáveis que pudessem embasar as tomadas de decisão sobre o assunto. Como um primor do negacionismo, tivemos a elaboração pela extrema direita do PL nº 5.595/2020⁶⁸, em abril de 2021, que facilitava a imposição de retorno às aulas presenciais. Naquele período, em 26 de abril de 2021, o Portal do Instituto Butantan informava que:

26 de abril: Mortes por Covid-19 em 2021 superam o total de 2020. Em 113 dias de 2021, foram registradas 195.949 mortes por Covid-19, contra 194.976 em 289 dias da pandemia em 2020. O mês de abril de 2021 se tornou o mais letal da pandemia no Brasil, com 67.723 mortes confirmadas pelo Conas (INSTITUTO BUTANTAN⁶⁹)

É preciso admitir que, ao escrevermos sobre este período recente da nossa história, sentimos e pensamos de forma sofrível ao relembrar os dias árduos e humanamente difíceis entre mortes, desemprego e fome, violência e um país sem a condução necessária que, de forma mórbida, tratou a pandemia com descaso, entre risos e piadas advindos do governo federal. Revivemos os mais variados sentimentos de medo, ódio, desesperança,

⁶⁸ De autoria das Deputadas Paula Belmonte (Cidadania), Adriana Ventura (Novo) e Aline Sleutjes (PSL), PL relatado pela representante da extrema direita de São Paulo, Joice Hasselmann (PSL). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2267745>. Acesso em 16 mar. 2023.

⁶⁹ Página virtual. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contra-covid-19-no-brasil>. Acesso em 14 nov. 2022.

angústia e sofrimento. O substrato político, econômico e ideológico do governo Bolsonaro conservou e aprofundou o caráter autocrático do país, com requintes neofascistas e inspirações de extrema-direita, ancorou-se no negacionismo da pandemia e dos procedimentos de saúde pública como o isolamento social e a própria vacina imunizante.

A pandemia trouxe implicações profundas para o campo educacional. Pesquisas⁷⁰ se avolumaram no sentido de discutir os impactos da conjuntura para a educação diante do fechamento das escolas, da pressão pela retomada das aulas presenciais, entre outros, surgindo um amplo léxico em torno da Educação à Distância (EaD) como ensino remoto, educação *online*, ensino híbrido e também uma avalanche de plataformas e ferramentas digitais para este fim. Certamente, por se tratar de vasto campo de pesquisa, nos deteremos aqui a abordar apenas alguns elementos que convergem com nossa pesquisa como a atuação de alguns APHs e intelectuais coletivos do capital.

A pandemia foi, de fato, uma janela de oportunidades para propostas de educação que atendem os interesses do capital e que há muito tempo vem sendo defendidas e pleiteadas pela ideologia neoliberal. A educação à distância e o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica foram tomadas como imperativos educacionais pelos intelectuais coletivos e APHs do capital que, ainda antes da pandemia, advogavam que a formação da juventude trabalhadora ocorresse *'para'* a tecnologia e *'pela'* tecnologia (SILVA et al, 2021). A pandemia foi a ocasião oportuna para este intento, sem que a classe trabalhadora e outras instituições sindicais e acadêmicas pudessem oferecer maior resistência diante do isolamento social imposto.

A Coligação Global para a educação⁷¹ promovida pela Unesco, com o slogan #AprendizagemNuncaPara – Resposta da Educação frente a Covid-19, foi lançada em março de 2020 e em parceria com as grandes corporações que dominam a tecnologia de armazenamento de dados como a *Microsoft, Weidong, Google, Facebook, Zoom*, entre outras. Segundo a página virtual, trata-se de “uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante este período de interrupção educacional súbita e sem precedentes”. Entre os objetivos citados, lê-se: “ajudar os países a mobilizar recursos e a implementar *soluções inovadoras e específicas para o contexto*

⁷⁰ Indicamos as seguintes referências: LAMOSA, 2020; SILVA et al, 2021; SILVA, ANDRADE, MOTTA, 2021. Também a página virtual do Grupo de Pesquisa COLEMARX, que produziu um série pesquisas sobre o tema. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/textospandemicos/>. Acesso em 14 mai. 2021.

⁷¹ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em 12 fev. 2023.

da educação à distância, tirando partido de abordagens de alta tecnologia, de baixa tecnologia e não tecnológicas” (UNESCO, 2020, s/n, grifo nosso).

Como abordamos, o apelo a favor da entrada indiscriminada da tecnologia na educação é anterior à pandemia. Vejamos alguns exemplos. No documento ‘Bússola para aprendizagem 2030’, a OCDE (2019) avalia que há uma corrida entre tecnologia e educação, chegando a mencionar a ‘alfabetização digital’ como uma habilidade a ser acrescida na formação escolar.

Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para 2030 abrangerão não somente alfabetização e ‘numeramento’, alfabetização digital e de dados, saúde física e mental, habilidades emocionais e sociais. [...] A ‘alfabetização de dados’ é a capacidade de obter informações significativas a partir dos dados, a habilidade de ler, trabalhar, analisar e argumentar com dados [...]. (OCDE, 2019, p. 25-48, grifos nossos)⁷²

Também o Banco Mundial, em documento intitulado ‘Aprender para realizar a promessa da Educação (2018c)’, questiona: A tecnologia está mudando o mundo do trabalho: o que isso significa para aprendizagem?

Indivíduos que entram no mercado de trabalho com melhores habilidades tecnológicas verão os benefícios. Como a tecnologia afeta diferentes trabalhadores de maneiras diferentes, aqueles que emergem do sistema educacional com habilidades tecnológicas são mais propensos a ser capazes de entrar nessas profissões (alta qualificação, alto pagamento) que estão ganhando com a tecnologia. (THE WORLD BANK, 2018, p. 164)⁷³

Temos também a entrada em cena de outra empresa que pauta a educação escolar orientada pelas habilidades tecnológicas: a Microsoft (2018) apresenta tópicos sobre “*Como explorar a realidade virtual para observar e praticar as habilidades socioemocionais*” e como “*A inclusão das habilidades tecnológicas do futuro nas salas de aula atuais ajudará na lacuna para a empregabilidade futura*”, versa sobre o direcionamento da aprendizagem com foco no aluno, com aprendizagem personalizada que denominam de ‘Netflix de currículos’.

Com os avanços no processamento do idioma natural e aprendizagem por máquina, ‘o conteúdo escolar pode ser modificado de forma rápida e barata’, permitindo um gerenciamento altamente personalizado e direcionado para adaptar às necessidades individuais do estudante. Os

⁷² Do original: *Core knowledge, skills, attitudes and values for 2030 will cover not only literacy and numeracy, but also data and digital literacy, physical and mental health, and social and emotional skills. [...] Data literacy is the ability to derive meaningful information from data, the ability to read, work with, analyse and argue with data.*

⁷³ Do original: *Individuals who enter the workforce with better technological skills will see benefits. Because technology affects different workers in different ways, those who emerge from the education system with technological skills are more likely to be able to enter those professions (high-skilled, high-paying) that are gaining from technology.*

especialistas estão chamando esta ideia de ‘Netflix de currículos’, permitindo que professores encontrem conteúdo mediante pedido e que atenda aos padrões e seja relevante para os estudantes como pessoas (MICROSOFT, 2018, p. 22).

Se a educação escolar *para* a tecnologia e *pela* tecnologia já estava presente nos documentos dos intelectuais coletivos do capital antes da pandemia, com o advento dela, a retórica se acirra. O Banco Mundial publicou o documento ‘Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo (2020)’, onde afirma que é crucial “[...] avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia”. (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4).

Por certo o TPE também ‘envidou esforços para sua contribuição’. Não seria forçoso afirmar que este APH assumiu as tarefas do MEC. Articulado com os organismos internacionais, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), nos termos da Coalização Mundial Pela Educação acima mencionada, o TPE produziu dois seminários em abril de 2020, logo após o fechamento das escolas no país, com a participação do CNE. Naquela oportunidade, definiram as diretrizes que posteriormente constituíram base para as políticas educacionais na pandemia.

[...]o (TPE) reforçou sua estratégia de reivindicar para si a responsabilidade sobre a educação básica brasileira e atracou como um dos principais articuladores sobre como conduzir a educação na pandemia e no pós-pandemia, sistematizando uma série de discussões e documentos para fomentar não só o ensino remoto como única saída para a crise educacional, mas toda a sua ideologia e pedagogia de mercado (HERDADE, 2020, p. 48-49).

Sabidamente, o TPE é um importante difusor das diretrizes educacionais dos intelectuais coletivos do capital, em consonância com frações da burguesia local e com outros APHs. Em nota técnica emitida em 2020, o TPE afirmava havia distinção entre “[...] ‘Educação a Distância (EaD)’ – modalidade de ensino que pressupõe uma organização e lógica próprias – e o termo ‘ensino remoto’ – que enfatiza a natureza mitigadora da ação” (Todos pela Educação, 2020, p. 15, grifo do autor).

Outro aparelho privado de hegemonia burguesa muito presente na educação e que reivindicou seu espaço na pandemia foi a Fundação Lemann⁷⁴, que integra também o TPE. Em sua página institucional anunciava, em 2020, que em virtude do fechamento das

⁷⁴ Fundação Lemann foi criada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, atualmente o segundo maior bilionário do país, com vasto repertório no mercado de ações.

escolas, trabalhava com mais de trinta organizações sociais para o desenvolvimento de oito projetos de educação a distância, reunidos na ação intitulada #PeloFuturoAgora⁷⁵.

Articulou-se em duas frentes:

[...] “nosso compromisso com a educação” e “nosso compromisso com lideranças”, ambas articuladas ao que a FL designa “desafios complexos” relativos à garantia do direito à aprendizagem e à igualdade social. [...] Cruzam-se a intervenção direta sobre os sujeitos da escola (professores, estudantes, pais, funcionários) com a intervenção sobre a administração da escola pública, tacada de mestre, sem dúvida, pois fecha as duas pontas necessárias para o domínio desse mercado gigante. Na primeira frente (FL, 2020e) estão o portal ‘Aprendendo Sempre’, a ferramenta ‘AprendiZap’, o ‘Apoio às redes de ensino’ e o ‘Youtube Edu’. Na segunda (FL, 2020f), o ‘Corona no Paredão, Fome Aqui Não’, ‘Apoio a organizações e líderes’ e ‘Pessoas no Setor Público’ (PEREIRA *et al*, 2020, s/n).

Além disso, em meio a pandemia, a Eleva Educação⁷⁶ e a Estácio desenvolveram a plataforma ‘Resolve Sim’ agregando aos conteúdos produzidos pela Eleva e a metodologia digital da Estácio para uma rede de ensino a distância (RESOLVESIM, 2020).

Citamos também o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)⁷⁷, criado em 2016, que oferece um verdadeiro cardápio de serviços educacionais. Se define como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que oferece sustentação às redes “[...] públicas de ensino básico a realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem, gerando mais qualidade para a educação, por meio do uso eficaz das tecnologias digitais” (CIEB, 2020, *on line*). O CIEB apresenta inúmeros produtos e ferramentas como: *Itinerário formativo em cultura digital para o ensino médio*, Evidências sobre tecnologias educacionais – orientação para políticas públicas baseadas em pesquisas, Currículo de referência em tecnologia e computação: ferramenta para construção de currículo da educação infantil ao ensino fundamental e outros (CIEB, 2020, *on line*, grifo nosso). Em abril de 2020, o CIEB realizou um estudo sobre “planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto”⁷⁸, que estava sendo desenvolvido em parceria com o CONSED, Undime e a Fundação Lemann.

⁷⁵ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pelofuturoagora-nosso-compromisso-com-a-educacao>. Acesso em: 15 abr. 2021.

⁷⁶ Jorge Paulo Lemann é o principal acionista individual do Gera Venture, responsável pelos investimentos do Grupo Eleva Educação. Em 2021, o Grupo Eleva comprou 51 escolas da Cogna (ex-Kroton). Disponível em: <https://mercadoconsumo.com.br/26/02/2021/economia/jorge-paulo-lemann-faz-grande-aposta-em-educacao-e-investe-no-grupo-eleva/>. Acesso em 14 nov. 2022.

⁷⁷ Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em 14 nov. 2022.

⁷⁸ Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

A partir daí, o CIEB sistematizou sete estratégias de aula remota e produziu um guia de implementação dessas ações.

Ainda segundo o CIEB, as soluções ofertadas atingem diferentes segmentos educacionais desde escolas da educação básica até nichos de educação corporativa. Contudo, afirmam que o segmento mais forte é o da educação básica, onde atuam 50,7% das *edtechs* - startups de tecnologia educacional. Ainda, em publicação denominada ‘Mapeamento *Edtech* 2020’, tem-se uma seção especial destinada aos impactos da pandemia de Covid-19 no setor e revela que 64% das empresas entrevistadas registraram faturamento igual ou superior ao de 2019. Uma fatia de 11% ainda reportou aumento de 50% ou mais no faturamento. As informações foram apuradas com 208 *edtechs*. (CIEB, 2021, *on line*). Em 2022, o número de *edtechs* cresceu 44% no Brasil, alcançando a marca de 813 empreendimentos. Os segmentos de atuação das startups focadas em educação mais comuns são o ensino básico (40%), os cursos livres (40%) e a educação corporativa (38%), seguidos do ensino superior, (23%), infantil (19%), idiomas (16%) e de cursos preparatórios (12%). Mais da metade dessas startups ofertam plataformas (52%) ao mercado. Também oferecem conteúdos (29%), ferramentas (17%) e hardware (2%)⁷⁹.

Deste modo, percebemos o avanço, ainda anterior à pandemia, de uma retórica alinhada entre os intelectuais coletivos do capital e os aparelhos privados de hegemonia empresarial no sentido de direcionar uma formação escolar *para e pela tecnologia*, no desenvolvimento de competências digitais e de uma alfabetização digital, com avanço ainda mais incisivo sobre a educação a distância. O controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais, colocando a escola à serviço dos interesses do mercado e inerente estreitamento das finalidades educativas (FREITAS, 2014) ganha impulso renovado com a Lei nº 13.415 de 2017, que avança sobre o ensino médio com a forte influência de grupos empresariais, organizados em seus aparelhos privados de hegemonia, para o desenvolvimento da hegemonia da pedagogia do capital (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018). Resolutamente, é resultado da articulação de frações burguesas para instituição de um projeto de formação regido estritamente pelas demandas empresariais, mas sobretudo para o apassivamento e conformismo da classe trabalhadora mediante a intensificação da precarização e da exploração do trabalho.

⁷⁹ Estudo elaborado estudo pela Deloitte e pela Associação Brasileira de Startups (Abstartups), denominado “Mapeamento Edtech 2022: Investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil”. Disponível em: <https://www.sun0.com.br/noticias/numero-edtechs-cresce-estudo-deloitte-abstartups/>. acesso em 14 mar. 2022.

3.3.4 A lei nº 13.415/2017 e o ‘novo’ velho ensino médio: mudar para que tudo fique como está

Como viemos discutindo e envidando esforços para demonstrar nesta pesquisa, o empresariado, historicamente, se organiza para influenciar, pautar, produzir e disseminar políticas educacionais coadunadas com seus interesses de classe. Diferentes frações burguesas brasileiras e internacionais, ainda que resguardas suas diferenças e contradições, atuam de maneira coletiva e orquestrada para produzir o consenso e o consentimento necessários para que a classe trabalhadora adquira/incorpore a sociabilidade adequada às formas de exploração da sua força de trabalho, de maneira resignada e inconteste. E a recente contrarreforma do ensino médio se consolidou como um traço emblemático desta influência, pois:

[...] traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola ‘sem’ Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Corroboramos com Silva (2018) de que as propostas desta contrarreforma e de sua respectiva BNCC se inscrevem num velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nas últimas três décadas.

Inseridas no processo de disputa pela escola pública e pela formação da juventude, soma-se a ocupação das escolas do país, realizadas entre 2015 e 2016, por estudantes secundaristas da rede pública que se contrapunham à política adotada pelo governo Temer e que foram fortemente coagidos e repreendidos pela força estatal. A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas informava que o número de ocupações de escolas e universidades federais já chegava a 1154 naquele ano⁸⁰. Os empresários, representados por seus APHs, trataram de se apropriar desta movimentação importante da juventude brasileira e tomar para si o direito de ‘contar a história’ à sua maneira, conforme citação abaixo:

Sem acesso a canais formais de expressão e participação, grande contingente de estudantes ocupou suas escolas entre os anos de 2015 e 2016, para manifestar suas insatisfações e demandar uma escola mais viva e conectada aos anseios das juventudes. As manifestações foram

⁸⁰ Informação disponível em: <https://exame.com/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contra-temer/>. Acesso em: 10 out. 2022.

reforçadas pela multiplicação de coletivos e outros formatos de associação presenciais e virtuais de adolescentes e jovens, voltadas à promoção de causas diversas (TPE; IU; INSPIRARE, 2019, p. 11).

Trata-se de mais uma estratégia do empresariado, unidos em torno de seus aparelhos privados de hegemonia, para disputar as concepções de mundo e a narrativa da realidade objetiva, criar consensos em torno de uma determinada compreensão da história e da realidade, trabalhando diuturnamente na construção de seu projeto hegemônico.

A despeito da luta de estudantes e educadores em defesa da escola pública e de uma formação de bases científica, histórica e cultural consistentes, a Lei nº 13.415 foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e se alicerçou na argumentação da crise do ensino médio como fundamento: que o currículo seria desinteressante e desconectado da realidade dos estudantes, de que a baixa qualificação e inadequação da força de trabalho brasileira tem impactos na produtividade e no desenvolvimento do país, advogando pela autonomia dos estudantes, pela atratividade de um programa de formação mais moderno que incidiria na retenção escolar.

O ministro da educação à época, Mendonça Filho, sobre os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2016, anunciou que “os resultados são uma catástrofe para nossa juventude. [...] que a reforma no ensino médio é urgente. Já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens”⁸¹. O cenário retratado pelo Saeb no ensino médio foi reverberado em uníssono pelos APHs e seus intelectuais orgânicos. [...] “O retrocesso do ensino médio significa uma queda no preparo dos alunos para o século 21”, disse Priscila Cruz, do movimento Todos pela Educação. “O ensino médio chegou ao fundo do poço. Não dá mais para esperar mudanças”, afirmou Mozart Ramos, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e ex-membro do Conselho Nacional de Educação. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2016, p. 1)⁸². A mídia nacional fez sua parte para obtenção do consenso. A imprensa vociferou: “Ideb: o Ensino Médio, que já era ruim, conseguiu piorar” (Revista Veja)⁸³; “Ensino Médio no País avançou apenas 0,3 ponto em dez anos de Ideb” (O Globo)⁸⁴; “Desempenho do Ensino Médio está estagnado há quatro anos” (O Estado de

⁸¹ Matéria divulgada na página virtual do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 10 set. 2022.

⁸² Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/o-saeb-e-a-cri-se-do-ensino-medio/>. Acesso em 10 set. 2022.

⁸³ Disponível em: <<https://goo.gl/psrEYS>>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁸⁴ Disponível em: <<https://goo.gl/vZK2J6>>. Acesso em: 10 out. 2021.

São Paulo)⁸⁵; “Desempenho do Ensino Médio em matemática é o pior desde 2005” (Folha de São Paulo)⁸⁶.

Junto à contrarreforma, desenvolveu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸⁷ que é um documento de caráter normativo que promove uma mudança curricular em toda a educação básica, estabelecendo um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem aprender. Em sua versão final, a BNCC apresenta dez competências gerais que “[...] para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2018d, p. 5). Seu histórico de tramitação também remonta os governos Dilma Rousseff e Michel Temer. Em 2015, a base começou a ser discutida envolvendo disputas, principalmente sobre seu conteúdo e, no final de 2017, foi aprovada com as etapas destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, excluindo-se o Ensino Médio.

Cumpre-nos salientar que a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu-se mediante atuação do Movimento pela Base Nacional Comum, que por sua vez, foi constituído por diversas organizações empresariais, o que evidencia também o avanço de frações burguesas, por meio de seus APHs e intelectuais orgânicos, na disputa pelo definição curricular da educação básica (SILVA, 2018; GONÇALVES, 2020).

Outros documentos se somam a contrarreforma como a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) e as DCNEM-18 e organizam o currículo a partir da noção de competências (BRASIL, 2018c, 2018a). Em abril de 2018, a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) foi entregue ao CNE pelo MEC e em dezembro daquele ano foi aprovada, sendo anexada à BNCC. No entanto, enquanto a BNCC é integrada por todos componentes curriculares, a BNCC-EM prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes curriculares de português e matemática. Desta forma, BNCC-EM realiza tanto a reforma do currículo e prevê como disciplinas obrigatórias somente português e matemática nos três anos, quanto a reforma da carga horária como programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Além disso, retira a obrigatoriedade dos conteúdos de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física e reduz a carga horário/conteúdo das demais ciências que se reagrupam em áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e que podem ter tratamento de um ou dois anos,

⁸⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/bDq9rz>>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁸⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/HzHBaQ>>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁸⁷ A BNCC encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (SILVA, 2018).

a depender da organização do currículo definido por cada sistema de ensino. Lembramos que no máximo 1.800 horas da carga horária total do ensino médio poderá ser dedicada ao cumprimento da BNCC.

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018b) se lê sobre a formação integral e o protagonismo dos jovens,

Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. [...] Sua proposta [da Reforma] considera três grandes frentes, dentre elas o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar (BRASIL, 2018b, p 2-3, grifos nossos).

Já neste período, o TPE colocava em marcha seu projeto de servilismo da formação da juventude e, sem causar surpresa aos conhecedores do *modus operandi* destes APHs, trataram de desqualificar a escola secundária, argumentando que:

[...] o excesso de disciplinas no currículo do Ensino Médio é um problema conhecido, que faz com que os conteúdos sejam transmitidos de forma superficial por métodos tradicionais e, de certa forma, ultrapassados. Isso resulta em pouca atratividade do ensino e não desperta o interesse da maioria dos alunos, comprometendo a consolidação dos novos conhecimentos (TPE, 2013, p. 79).

Embora tais desqualificações sejam métodos constantes adotados pelo empresariado, é importante destacar a fragilidade científica destes argumentos, já que não são apresentadas pesquisas que atestem tal ‘excesso de disciplinas’ ou ainda o que seria as referidas ‘formas superficiais por métodos tradicionais’ que comprometam a qualidade do ensino. Um discurso raso que apenas pretende falsear a realidade e fortalecer argumentos que possam orientar e implementar reformas burguesas para a educação da juventude.

Ademais, no Anuário de Educação Básica, destacam que “as desigualdades se acirram no Ensino Médio e não se pode perder de vista que há um contingente expressivo de jovens que nem frequentam a escola nem concluíram os estudos” (TPE, 2019, p. 38), já construindo a retórica em torno do que hoje o empresariado convencionou de chamar *nem-nem*, escamoteando o projeto de classe no qual não resta nenhum horizonte à juventude.

Na avaliação do Banco Mundial, incontestemente formulador, apoiador e financiador de políticas públicas do capital – em sua agenda para a juventude, afirmou:

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 (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 31).

Na mesma publicação indicam a necessidade de que a escola desenvolva as competências necessárias na preparação da juventude para o atendimento das mudanças produtivas, pois entendem que “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina criticamente as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9). Também vincula a formação da juventude ao aumento da produtividade do país.

É que a adoção da tecnologia digital está modificando rapidamente as competências demandadas pelos empregadores brasileiros. O envelhecimento e o declínio da proporção da população em idade ativa não são as únicas razões para colocar a *juventude no centro do debate sobre produtividade* (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 8, grifo nosso).

Na conformação da juventude, Gawryszewski e Mello (2020) destacam a relevância que a educação básica pública, em especial a educação de nível médio e profissional, vem ganhando nas documentações produzidas pela Confederação Nacional da Indústria desde a década de 1990. Estes autores, ao discutirem a interseção entre a agenda de incremento da produtividade por parte desta representante da burguesia industrial e a contrarreforma do Ensino Médio, evidenciam

[...] que a reformulação imposta pelo Novo Ensino Médio, enquanto um conjunto de políticas públicas educacionais de ensino médio, materializa os interesses políticos, pedagógicos e educacionais também da fração industrial da burguesia, organizada na Confederação Nacional da Indústria, no contexto de reestruturação da Indústria 4.0 (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 23).

Ao analisar documentos da CNI, estes autores identificaram a demanda pela qualificação de capital humano alinhado aos interesses específicos da reestruturação produtiva, com a implantação da Indústria 4.0 que exigirá uma formação ancorada em conteúdos flexíveis, combinando conhecimentos técnicos e competências socioemocionais (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020). A CNI entende que o modelo vigente “fragmentado, cognitivista e baseado em disciplinas com elevada carga de conteúdo teórico – não tem conseguido responder aos anseios e interesses de jovens conectados ao mundo digital” (CNI, 2018b, p. 18 *apud* GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 18).

Na esteira dos intelectuais orgânicos, a lei nº 13.415 contou com a participação direta da intelectual orgânica do capital Maria Helena Guimarães de Castro, também presente no Ministério da Educação quando da gestão de Paulo Renato, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, quando da publicação do Decreto nº 2.208/1997. Para Souza, tal contrarreforma parece ter sido trazida do passado ao presente “tamanho as ‘coincidências’ compartilhadas, pois ambos, o decreto e a lei, se identificam com a filosofia produtivista, tendo como base o aprofundamento das propostas neoliberais” (SOUZA *et al*, 2019, p. 89). Também para Motta e Frigotto (2017, p. 368), a atual contrarreforma:

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1997, que já profundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. [...] Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Ainda há que se considerar os aspectos da política de financiamento externo realizado entre o Ministério da Educação (MEC) e o BIRD/BM (FORNARI; DEITOS, 2021). Segundo pesquisadores, no que se refere às políticas de financiamento para a implantação das principais medidas adotadas pelo Estado para implementação da reforma do Ensino Médio, perpassam questões financeiras aumentando o endividamento público, tanto em áreas setoriais quanto em áreas estruturais do país. Neste caso, as políticas educacionais “são tratadas como “mercadorias-reformas”, ou seja, as reformas educacionais acabam sendo negociadas como mercadorias e sustentam os mecanismos crescentes de endividamento e do perverso ajuste social” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 203). Em comunicado à imprensa, o então diretor do Banco Mundial para o Brasil se manifestou:

Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil”, disse Martin Raiser, diretor do Banco Mundial para o Brasil. A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo (BANCO MUNDIAL, 2018, s/n, grifo do autor, *apud* FORNARI; DEITOS, 2021, p. 200).

As orientações do Banco Mundial e a política de financiamento do Ensino Médio estão mutuamente entrelaçadas, na medida que o projeto de apoio à implementação da contrarreforma apresenta argumentos e justificativas compatíveis com as recomendações descritas nos relatórios do Banco Mundial. O Programa de Implementação, via financiamento do “Projeto de Investimento”, compreende duas áreas de resultados: na primeira se estabelece a reforma curricular - BNCC e os “itinerários formativos”. A

segunda área corresponde à expansão do número de escolas em tempo integral, com o objetivo de ampliar para 25% dos estudantes do Brasil até 2024, ou seja, o “Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral” (FORNARI; DEITOS, 2021). Ao analisar documentos do BM e do MEC no que tange ao financiamento da contrarreforma, os autores identificam três possíveis elementos centrais que sustentam a reforma:

[...] a avaliação, o financiamento e a formação, quer dizer atender a lógica das políticas de avaliação por resultados em larga escala que visam à melhoria do resultado do Ideb e do Pisa, enquanto medida de qualidade da educação; atender a lógica da política de financiamento externo (financiamento externo e parcerias público-privado); assim como pela via do endividamento público; igualmente pela lógica da formação da força de trabalho (itinerários formativos e BNCC), com vistas ao desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos, tanto internos como externos (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 205).

A categoria central da contrarreforma se assenta na flexibilização, categoria própria do modo de produção capitalista contemporâneo. No entanto, o formato proposto para o ensino médio restringirá as possibilidades de escolha, indo na contramão da flexibilidade e da liberdade de escolha divulgadas nas propagandas do Governo Federal (KUENZER, 2020). De todo modo, o interesse do empresariado com a flexibilização curricular não se restringe a formação de trabalhadores demandados pelo atual padrão de acumulação do capital.

Na esteira da mercantilização/privatização, interessa também ao empresariado as possibilidades de parcerias público-privadas (PPP) seja para o atendimento de itinerários formativos como a formação técnica e profissional, seja na composição de ofertas de formação a distância e, sobretudo, no oferecimento de serviços e materiais para formação de professores e consultoria as redes de ensino. Adrião (2017) estabelece três dimensões sobre as quais as formas de privatização operam em diferentes contextos: privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional.

Podemos afirmar que a contrarreforma em tela tem desempenhado papéis importantes e estratégicos para o capital, como nos adverte Quadros e Krawczyk (2021, p. 15) quando afirmam que o capital vai ao ensino médio.

No processo de circulação, pela capacidade de absorção de capital com o dinheiro público que está sendo e será repassado para entidades privadas nas consultorias; na oferta de educação a distância; nos produtos e serviços educacionais para o “novo ensino médio”, etc. No processo de produção, pela formação de mão de obra em busca de melhor produtividade.

Este propagandeado “novo ensino médio” conserva os elementos importantes do projeto neoliberal para formação da juventude: um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor de si mesmo, assentado em concepções de meritocracia, de igualdade de oportunidades e de responsabilização/culpabilização do indivíduo pelo desempenho escolar, no trabalho e na vida. O objetivo é o de adequar a educação às mudanças do setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações de trabalho.

Entre os inúmeros pontos pertinentes de discussão e aprofundamento, elencamos três elementos que consideramos importantes pela mensagem que carregam, quais sejam: I) Itinerários formativos e o projeto de vida, II) empreendedorismo e III) formação profissional e educação a distância, todos eles passíveis de estabelecimento e desenvolvimento mediante parcerias do setor público com o setor privado, constituindo um verdadeiro assalto ao fundo público⁸⁸. Este, derivado da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora (mais-valia) é transferido pelo Estado restrito para o favorecimento da acumulação capitalista.

3.3.4.1 Itinerários Formativos e o projeto de vida: o falacioso protagonismo juvenil e a flexibilização da vida

A proposta de Itinerários formativos fundamenta-se na suposta flexibilidade e protagonismo juvenil, recorrendo a configuração curricular como principal fator para a contrarreforma do ensino médio.

O novo ensino médio é um passo decisivo na direção da implantação de uma nova forma de exclusão por dentro do próprio sistema educacional: os itinerários diferenciados cumprirão este papel de separar “o joio do trigo”. A exclusão por dentro é um “adiamento da eliminação” que ocorria nas formas anteriores de exclusão. Elas agora serão atualizadas para as novas funcionalidades do sistema social através de áreas de formação que antecipam, em alguns casos, a profissionalização (FREITAS, 2017, s/p).

Entre as inúmeras críticas em torno do “novo Ensino Médio”, destaca-se a flexibilização curricular inscrita no falacioso protagonismo juvenil, a partir da oportunidade de escolha, pelo estudante, sobre os itinerários formativos e seu projeto de vida. De fato, o conceito de flexibilização enquanto categoria da conjuntura atual parece

⁸⁸ Para maior aprofundamento sobre financeirização das políticas sociais e uso do fundo público, ver: BRETTAS, 2020.

estar colocado (ANTUNES, 2020), flexibilizar as relações de trabalho, flexibilizar a destinação de recursos públicos, flexibilizar o currículo.

O protagonismo juvenil, inscrito nos documentos que conferem sustentação a contrarreforma, escamoteia a intenção de formar e conformar a juventude trabalhadora de modo a atender as necessidades do modo de produção capitalista contemporâneo pela conformação da mercadoria força de trabalho, consequente da reestruturação produtiva⁸⁹.

A subsunção do trabalho ao capital abarca a racionalização da produção e a especialização da força de trabalho, para os quais a adaptação física, cognitiva e psíquica dos trabalhadores é imperiosa. Nesse processo, algumas das qualidades psicológicas do trabalhador são separadas do conjunto de sua personalidade e objetivamente colocadas em oposição a ela como coisa – uma mercadoria que pode ser adquirida via treinamento, disciplina, entre outros. O processo educativo está intimamente vinculado a essa adaptação (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 4-5).

Desta forma, também a oferta e a organização curricular precisam adequar-se, tornando necessário a flexibilização curricular que fragmentou o currículo em duas partes. Uma delas, destinada a formação comum, é composta pela Formação Geral Básica (referenciada na BNCC) que indicou a obrigatoriedade somente de língua portuguesa e de matemática nos três primeiros anos do ensino médio e a outra é composta por cinco Itinerários Formativos, com a promessa de que os estudantes poderão “escolher” o que desejam aprender de acordo com os seus interesses e com seu projeto de vida.

Para Ferreti (2018, p. 27), a lei “parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular”. Se o termo flexibilização quer se vincular à autonomia, liberdade de escolhas e protagonismo juvenil (KRAWCZYK; FERRETI, 2017), o que é visto, objetivamente, é o rebaixamento da formação escolar e escolhas sempre condicionadas pela condição de cada sistema de ensino em ofertar ou não os itinerários do dito currículo flexível.

A contrarreforma em tela é extremamente artilosa, pois ao advogar pelas possibilidades de escolhas e pelo protagonismo da juventude, elide as condições reais de existência precária em que vive a classe trabalhadora. Esconde também a extrema necessidade da burguesia em incidir na formação dos trabalhadores, dada a importância

⁸⁹ A reestruturação produtiva é um processo que iniciou no último quartel do século XX. Correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho na cadeia produtiva. Está associado a Revolução Técnico-Científica Informacional, ao processo de implementação do Neoliberalismo enquanto sistema econômico, e ao Toyotismo como forma de produção (ANTUNES, ALVES, 2004).

do controle da classe, da formação da sua subjetividade e da centralidade da mercadoria força de trabalho no processo de acumulação do capital.

Entendemos que conceitos como adaptação, flexibilidade e individualismo objetivam imprimir na subjetividade dos trabalhadores a responsabilização por suas escolhas e projetos, moldando sua personalidade para adaptação às condições de trabalho cada mais flexíveis e cambiantes. O sentido do “projeto de vida” de que trata esta política nada mais é do que o delineamento, pelas frações burguesas, de um projeto do capital para adestramento e subserviência consentida do jovem trabalhador na busca pela regulação das condutas juvenis, denominada de protagonismo.

[...] a flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Esse regime se fundamenta, entre outras características, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (KUENZER, 2020, p. 60).

Acerca do *Projeto de Vida*, é mencionado que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a *construção de seu projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, grifo nosso). No art. 6 das DCNEM-18, tem-se que “I - *formação integral*: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o *protagonismo na construção de seu projeto de vida* (BRASIL, 2018a, p. 2, grifo nosso). No Guia de implementação do ensino médio se lê: o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida. (BRASIL, 2018b, p. 6, grifo nosso).

A BNCC-EM propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu *projeto de vida*” (BRASIL, 2018c, p. 15). Entre as 10 competências gerais para a Educação Básica, está a competência 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018c, p. 9).

Desta forma, o Projeto de Vida não é um simples componente curricular, mas alça ao prestígio de princípio pedagógico (SOUZA; SILVA, 2021).

A concepção de protagonismo juvenil, de escolha, de construção individual de seu projeto de vida, caracteriza a compreensão de que o empresariado enxerga na juventude um *homo oeconomicus* em formação. Noção que se relaciona com as novas práticas de governança, ou seja, entendimento de indivíduos perseguindo seus interesses de forma natural, como compreendido no liberalismo clássico, é alterado por uma perspectiva construtivista de sujeito. O mercado passa a ser, não só a métrica que deve guiar as condutas, mas é também educador (QUADROS; KRAWCZYK, 2021b).

[...] a noção de indivíduos naturalmente perseguindo seus interesses foi substituída pela produção através da governança de cidadãos responsabilizados que se auto investem adequadamente em um contexto de vicissitudes macroeconômicas e necessidades que fazem destes investimentos práticas de especulação. **O *homo oeconomicus*** é feito, não nascido, e opera em um contexto repleto de riscos, contingências e mudanças potencialmente violentas, desde bolhas estouradas e colapsos de capital ou moeda até dissolução da indústria atacadista (BROWN, 2015, p.84 *apud* QUADROS; KRAWCZYK, 2021b, p. 22, grifo nosso).

A pesquisa intitulada '*Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil*', Silva e Estormovski, de 2023, discute as racionalidades políticas que atravessam a curricularização dos projetos de vida dos estudantes na contrarreforma, problematizando o projeto de vida como uma tecnologia de rentabilização de estilos afetivos a partir da fabricação de *subjetividades monetizáveis*. Os autores afirmam que:

[...] assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos. *Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão*. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens. Ou, mais objetivamente nos termos da hipótese que está sendo desenvolvida neste texto: a customização curricular favorece a constituição de **subjetividades monetizáveis** (SILVA; ESTORMOVSKI, 2023, p. 5, grifo nosso).

Em tese defendida em 2023 e intitulada '*Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa*', Silva afirma que o projeto de vida atua como dispositivo pedagógico de formação do *sujeito-empresa*. Nesta perspectiva,

[...] todo o tempo e toda a energia de vida devem ser empenhados de modo produtivo. No modo de vida do **sujeito-empresa**, não há espaço

para deleite, fruição ou contemplação. Sua existência deve ser útil e rentável. Todas as formas de aperfeiçoamento devem ser convertidas para aprimorar o seu capital humano, a fim de torná-lo mais rentável à sociedade. Esse indivíduo é atravessado por discursos que o fazem explorar a si próprio em nome do alto rendimento requerido pelo mercado (SILVA, 2023, p. 174, grifo nosso).

Assim, o projeto de vida consiste numa bandeira ardilosa, que ameaça transformar a docência numa espécie de *coaching*, uma educação que descaracteriza a natureza epistemológica do trabalho escolar e o relega ao trabalho de desenvolvimento de competências socioemocionais orientadas para o mercado. Já é possível encontrar ofertas de serviços denominados *coaching educacional*⁹⁰ e uma infinidade de cursos de formação docente para o desenvolvimento do tema nas escolas, adensando assim a mercantilização e mercadorização⁹¹ da educação escolar, além do escancaramento das portas para parcerias com agentes privados.

O Guia de implementação do novo Ensino Médio elaborado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – (CONSED) indica a possibilidade de realização de parcerias com agentes privados para a oferta dos itinerários formativos:

É importante que sejam articuladas parcerias com diferentes instituições, de modo a ajudar na oferta de itinerários para os quais ainda não há plena capacidade física, operacional e de recursos humanos. Para isso, deve ser realizado um mapeamento prévio das possibilidades de parcerias, considerando aquelas instituições que já oferecem cursos regulamentados e as que podem oferecer em cada município. Ainda, deve-se considerar a necessidade de reconhecimento dessas parcerias pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b, p. 29).

Articular a oferta do ensino com parcerias contribui para a redução dos investimentos nas instituições públicas e sua conseqüentemente a precarização. Desta maneira, a forma como incide no currículo escolar – seja pela implementação da BNCC, seja pelos itinerários formativos – a contrarreforma cria inúmeras possibilidades de organização curricular na escola, consoante com o império da flexibilidade, abrindo espaço para novas demandas de produtos e serviços educacionais, desde livros e materiais didáticos até a formação inicial e continuada de professores.

[...] promovem condições ainda mais favoráveis à capitalização da educação: de um lado, estreita-se o currículo de modo a aligeirar a formação do trabalhador, rebaixar o valor de sua força de trabalho, adensar o exército de reserva e, ainda, apassivá-la. De outro, reduz o custo da mercadoria serviço educacional para fins de concorrência no mercado, aprofundando a racionalidade que prioriza a maximização dos

⁹⁰ Cursos em: <http://learningcoaching.com.br/projeto-de-vida-e-competencias-coaching-educacional/>. Até mesmo oferta de pós-graduação: <https://unyleya.edu.br/pos-graduacao-ead/cursos/coaching-educacional>. Acesso em 14 mar. 2023.

⁹¹ Maior aprofundamento do tema em ANDRADE; MOTTA, 2020.

lucros e a ampliação do mercado educacional (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 6).

Citamos, como exemplo, a inserção do Instituto Iungo na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC), desde 2020, para elaboração de planos de aula do componente curricular Projeto de Vida⁹².

Encobertos pela aura mágica da consigna de educar para a prática estão os reforços que assujeitam as escolhas de vida aos limites de reprodução do capital. Toda a concretude do “campo profissional” e seus conteúdos sociológicos, geográficos, históricos etc. são esvaziados em um campo de explicações individualizantes, no qual a materialidade do mundo econômico surge não mais do que como “desafio” do “contexto” (CHAVES; LIMA, 2022, p. 563).

No Estado, a contrarreforma avançou a partir de “escolas modelos” implementadas pelo referido Instituto, grupo educacional privado com sede em Belo Horizonte, cujos mantenedores são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, ligado à MRV Engenharia⁹³. Em sua página virtual, o Instituto informa que atua na formação de professores e gestores escolares, produção de material didático e pedagógico, entre outros e que o Instituto e a (SED-SC) “firmaram uma parceria para contribuir com o desenvolvimento profissional de educadores, em especial, focando o contexto da educação na pandemia e as transformações do Ensino Médio”⁹⁴.

Também o Instituto Porvir, juntamente com o Instituto Iungo, produziu uma ferramenta para elaboração de planos de aula para Projetos de Vida no ensino médio, afirmando que o projeto de vida se tornou um dos principais temas a serem tratados em sala de aula. O Instituto diz ser uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil que atuava desde 2012 como um projeto do Instituto Inspirare. Em 2019, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos. Informa que entre seus parceiros, em 2023, está o Instituto Unibanco e a Fundação Telefônica Vivo⁹⁵. Sem aprofundar o tema nesta seção, apenas salientamos a mercantilização que a contrarreforma assume, subsumindo a educação à forma e à lógica de mercado e sua mercadorização, ao envidar a participação empresarial na formulação pedagógica escolar como nicho de mercado a ser explorado.

⁹² A pesquisa de Chaves e Lima (2022) realizou uma discussão sobre o Instituto Iungo em Santa Catarina e uma análise de dez planos de aula disponíveis no site do Instituto a serem utilizados pelos professores que nele atuam.

⁹³ Disponível em: <https://iungo.org.br/parceiros/>. Acesso em: 14 mai. 2023.

⁹⁴ Página oficial do Instituto Iungo. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em 12 nov. 2022.

⁹⁵ Disponível na página do Instituto: <https://porvir.org/sobre-nos/#quem-somos>. Acesso em 14 jan. 2023.

Ademais, temos a participação incisiva dos aparelhos privados de hegemonia do capital, que atuam também na produção e difusão de pesquisas que conferem sustentação às proposições da contrarreforma. A Fundação Lemann, em parceria com o Todos pela Educação, produziu em 2015 (portanto, anterior à promulgação da Lei 13.415/17), uma pesquisa de nome ‘Projeto de vida: o papel das escolas na vida dos jovens’, onde:

[...] analisa a capacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os jovens atingirem seus objetivos na vida adulta. A metodologia utilizada contou com entrevistas com jovens egressos do ensino básico com notas acima da média no Enem, empregadores, professores universitários, organizações da sociedade civil e especialistas em educação (LEMANN, 2018, s/n).

Entre as conclusões do estudo está a existência de uma grande desconexão entre o que é exigido dos jovens fora da escola e o que é ensinado nela e a importância do uso de novas tecnologias para facilitar o aprendizado dentro e fora das salas de aula. Também, em relação ao currículo atual – tratado como conteudista – e que muitas vezes não desperta o interesse de jovens.

O Itaú Educação e Trabalho, publicou em abril de 2023, um documento intitulado “Futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras”⁹⁶. Segundo o documento, se trata de uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Cíclica, em parceria com o Instituto Veredas, e com o apoio do Itaú Educação e Trabalho, da Fundação Arymax, da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Telefônica Vivo, e do GOYN SP, tendo sido realizada entre os meses de agosto e novembro de 2022. A publicação afirma que “enfoca a formação profissional como um dos caminhos para a inclusão produtiva das juventudes brasileiras” e que “identificar as principais tendências do mundo do trabalho é fundamental para que se compreenda o cenário de desafios e oportunidades para a inclusão produtiva das juventudes” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2023, p. 7).

De acordo com o documento, a pesquisa identificou quatro dimensões para priorizar a agenda de atores estratégicos. Entre os quatro quadros apresentados, encontra-se a temática projeto de vida, onde se lê: *Síntese das recomendações para a orientação profissional e o acompanhamento de carreira das juventudes*. Neste quadro, entre as recomendações citadas, está: “Criar mecanismos de apoio às escolas e de formação aos docentes para que a unidade *pedagógica Projeto de Vida no ensino médio esteja articulada com a política pública de orientação profissional*” (2023, p. 16, grifo nosso).

⁹⁶ Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras>. Acesso em 14 jun. 2023.

Além disso, há ainda um tópico intitulado a ‘*Formação para o trabalho no projeto de vida das juventudes*’, onde discute-se a relação entre as aspirações ocupacionais das juventudes, o funcionamento do mundo do trabalho e as dinâmicas socioeconômicas (2023, p. 151, grifo nosso). Entre as conclusões desta seção, está a de que “jovens de baixa renda tendem a ter maior dificuldade de projetar o futuro profissional: grande parte dos jovens mais vulnerabilizados não sabem muito o que querem, têm pouca clareza sobre os futuros profissionais e não se sentem capazes de alcançar seus objetivos de vida”. (2023, p. 154). Por certo, descolando tais constatações da materialidade da vida.

Também a Fundação Roberto Marinho realizou a pesquisa ‘Juventude, Educação e Projetos de Vida’⁹⁷. Segundo o relatório,

[...] o objetivo principal da pesquisa foi explorar as percepções, hábitos, e expectativas de alunos da escola pública *sobre projeto de vida e seus sonhos*. [...] *com foco na juventude mais vulnerável*, que representa 80% dos alunos da escola pública no Brasil. [...] um segundo objetivo da pesquisa foi subsidiar um debate amplo sobre *atuação do terceiro setor e políticas públicas educacionais*. (FRM; PLANO CDE, 2020, p. 9, grifo nosso).

Para o Fundação Roberto Marinho, o projeto de vida é distante da realidade do público alvo da pesquisa, por isso a estratégia utilizada foi a definição de perguntas sobre o que é valorizado pelos jovens. A figura abaixo demonstra os resultados da pesquisa.

⁹⁷ De acordo com a pesquisa, o estudo foi finalizado em março de 2020 e foram ouvidos mais de 1.500 jovens da classe C, D e E, estudantes de escolas públicas. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020).

Figura 2 - Projeto de vida – Pesquisa Fundação Roberto Marinho, 2020



Fonte: (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020).

Este interesse na produção de materiais pedagógicos, documentos orientadores e pesquisas sobre a juventude brasileira evidencia o recrudescimento do avanço de grupos privados e diferentes frações burguesas, inscritas em APHs do capital, no direcionamento ideológico da escola pública, sobretudo, na formação escolar dos futuros trabalhadores disponíveis ao modo de produção capitalista contemporâneo.

Compartilhamos que, ao realizar uma busca na Plataforma BDTD, com os descritores ‘projeto de vida’ e ‘ensino médio’ foi localizado 1.324 trabalhos e, na plataforma de periódicos CAPES, foram encontrados 472 trabalhos usando os mesmos descritores, o que demonstra a emergência do tema enquanto objeto de pesquisa. Sem termos nos debruçado na análise detalhada destes trabalhos, ainda que de forma breve, foi possível perceber que uma boa parte deles faz coro a esta proposta, discutindo e problematizando apenas possibilidades para sua implementação e formas de contribuição na vida dos estudantes. Podemos inferir que o engodo empresarial e suas falaciosas soluções para a escola passam, por vezes, de forma acrítica pelo campo acadêmico.

A *Formação Geral Básica* é composta pelo conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com carga horária de 1.800 horas. Os *Itinerários Formativos* são compostos pelo conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima

de 1.200 horas. Os itinerários previstos no art. 36 da Lei (BRASIL, 2017) são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Os Itinerários Formativos são compostos por quatro eixos estruturantes⁹⁸, entre os quais os estudantes deverão optar ao menos por um, a saber: i) *Investigação Científica*, que propõe ampliação da capacidade científica do estudante para investigar a realidade por meio da realização de produções científicas; ii) *Processos Criativos*, que buscam expandir a capacidade dos estudantes para a idealização e realização de projetos que tenham como foco a criatividade; iii) *Mediação e Intervenção Sociocultural*, para capacitar o estudante para o desenvolvimento de projetos que tenham relação direta com o meio social em que está inserido, além do meio ambiente; *Empreendedorismo*, tem como objetivo central expandir a capacidade do educando no sentido de mobilizar conhecimentos nas diferentes áreas para empreender os seus projetos pessoais articulados ao seu projeto de vida (BRASIL, 2018a, p. 7, grifos nossos).

Quanto aos itinerários formativos, a flexibilização significa também redução de custos, posto que “a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza” (KUENZER, 2020, p. 58).

Em nossa compreensão, a aclamada liberdade de escolha é um afronte aos filhos da classe trabalhadora, pois o reino da necessidade impera na materialidade da vida cotidiana de quem só encontra condições precárias para vender seu trabalho e sobreviver. No entanto, há que se reconhecer a coerência em torno da preocupação burguesa em alocar na formação dos trabalhadores o elemento ‘liberdade de escolha’, pois coloca para o sujeito a exclusiva responsabilidade pela produção da sua existência. Mas afinal, que projetos serão possíveis para a juventude trabalhadora, diante da barbárie excludente imposta pelo capital?

[...] as condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na

⁹⁸ Referenciais Curriculares para elaboração de itinerários formativos. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em 12 mar. 2022

reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos (CIAVATTA, 2020, p. 27).

O Instituto Reúna, sob a diretoria executiva de Kátia Stocco Smole, com apoio dos APHs Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann Imaginable Futures elaborou um ‘Guia de Itinerários Formativos’⁹⁹ (2022), composto de 3 volumes: (I), Definições de arquitetura, catálogo de itinerários formativos e materiais de apoio ao professor (II) e Formação de educadores, atualização dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) escolares e monitoramento da implementação. O que demonstra o empenho coletivo dos diferentes APHs em “auxiliar” na implementação dos projetos consonantes na contrarreforma.

Mas, especificamente sobre os Itinerários Formativos, é sabido que as condições estruturais das escolas públicas não são aderentes à esta proposta carregada de prejuízos para a juventude: a oferta dos itinerários não ocorrerá em todas as escolas, principalmente em pequenos municípios, esta liberdade se resumirá a escolher o que tem. Além disso, os itinerários isolam a formação profissional das demais e atuam no sentido de excluir o direito de uma educação focada e integrada por diversas áreas do conhecimento científico. A denúncia de Saviani (2020, p. 9) é de que a contrarreforma:

[...] propõe à comunidade escolar ‘um salto no escuro’ ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por ‘itinerários formativos’ ancorados em uma Base Nacional Comum e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico.

Percorrer uma formação pela via de Itinerários Formativos, justificando-a como ‘liberdade de escolha’ significa uma demissão da responsabilidade do Estado (SAVIANI, 2020). Ademais, as orientações para construção de projetos de vida e assentando sobre habilidades e competências, notadamente as socioemocionais, revela muito sobre os planos do capital para a juventude: se trata de dar menos escola a quem mais precisa dela, ampliando as desigualdades já existentes, acentuando os abismos educacionais do país. Não se trata de pura maldade, mas das necessidades inerentes ao modo de produção capitalista, entre elas: aligeirar a formação e rebaixar o valor da força de trabalho para ampliação da extração de mais-valor.

⁹⁹ Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/tecendo-itinerarios>. Acesso em 12 jan. 2023.

O lema do Decreto 2.208/97 consistia em “O ensino médio agora é para a vida” e se propunha a construir uma escola ‘única’ para todos e consolidar o EM como última etapa da educação básica. Observa-se que o foco se assentava na preparação para as demandas profissionais, considerando necessidades e interesses dos estudantes, mencionando também o projeto de vida. Nas DCNEM-98, lia-se:

Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará **a inserção no mercado de trabalho** logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. [...] Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, **o trabalho se situa no projeto de vida** como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre **um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo** de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. **A condução autônoma desse projeto de vida** reclama uma escola média de sólida formação geral. (BRASIL, 1998b, p. 26-27, grifo nosso).

O que se depreende, além da centralidade da formação de capital humano¹⁰⁰, é o exercício do trabalho, com ou sem a continuidade dos estudos após conclusão do ensino médio. Uma análise possível é o trabalho como norte para construção de projetos de vida para estes estudantes e que, a despeito de suas condições socioeconômicas, deve ser realizado de forma individualizada, autônoma, sob sua responsabilidade.

A aspereza das atuais condições de vida enfrentadas pela classe trabalhadora e seus filhos, resultante da luta de classes e das necessidades de reprodução do capital, torna necessário a construção de uma subjetividade adequada à sua acomodação, naturalização do modo predatório do capitalismo. Para não perceber e, portanto, não contestar as contradições inerentes ao modo de organização social em que vivemos, fragiliza-se a formação epistemológica dos estudantes e centraliza-se no falacioso protagonismo juvenil. É a flexibilização curricular, para relações e inserções no mundo do trabalho de forma flexível, que acaba por incidir na flexibilização da vida.

¹⁰⁰ Motta (2008) analisa os ajustes elaborados na ‘teoria do capital humano’ a partir da década de 1990, com o deslocamento da ‘função econômica de integração’ para a ‘função econômica de inserção’ atribuída à educação escolar, até a virada no milênio, com a inserção da ‘teoria do capital social’ como nova etapa de rejuvenescimento da ideologia do capital humano.

3.3.4.2 Da empregabilidade ao empreendedorismo de si

Sabidamente, a apologética em torno do empreendedorismo não constitui algo novo. Ele vem sendo apresentado como solução para os níveis de desemprego, concebido como uma questão de ordem individual e não como consequente da forma de organização social capitalista, que com a reestruturação produtiva e no atual regime de acumulação do capital, vem colocando a classe trabalhadora em condições de existência cada vez mais precária. Ao longo dos anos, o empreendedorismo foi sendo incentivado pelos intelectuais coletivos do capital, ecoando no país também por intermédio dos APHs, como alternativa, sobretudo para jovens, ainda nos anos 1990.

Na América Latina, a manifestação sobre o empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)¹⁰¹. Nesta oportunidade, em 2002, foi incluído um quinto pilar na educação junto aos quatro estabelecidos em 1996 pelo Relatório Delors da UNESCO: o “aprender a empreender”, anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC) e passou a fazer parte da agenda educacional (UNESCO, 2004).

A estes [quatro pilares], há que se reunir “Aprender a empreender”, para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível (UNESCO, 2000, p. 14 *apud* COSTA; CAETANO, 2021, p. 7).

Na proposta do “novo ensino médio”, a ideologia do empreendedorismo é operada na educação escolar, com incidência na formação da juventude trabalhadora e no âmbito das relações trabalho-educação. É, ademais, retratado como fonte geradora de emprego e renda e desenvolvimento econômico e procura legitimar a integração entre trabalhador e mundo do trabalho, ou seja, integra-se à precariedade, bem como vem adquirindo expressiva relevância na imprensa, que o toma como clara oportunidade para aqueles que não possuem trabalho assalariado.

¹⁰¹ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, com o slogan “Educação para todos”. Foi aprovado em novembro de 2002, em Havana, Cuba (UNESCO, 2004).

O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM-18, estabelece que os Itinerários Formativos são compostos por quatro eixos estruturantes, entre os quais os estudantes deverão optar ao menos por um. O empreendedorismo foi alçado à condição de eixo estruturante e se coaduna com a ideia de protagonismo juvenil. Sendo o capital, por sua natureza, incapaz de cumprir as promessas que faz, precisa educar para a precariedade e instabilidade de vida que ele mesmo produz. Uma educação orientada para o empreendedorismo não constitui uma novidade, mas enquanto composição de diretriz curricular escolar sim.

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018a, p. 7).

O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018c, p. 9).

A utilização da instituição escolar para disseminação de uma “cultura empreendedora” entre jovens, informa a racionalidade econômica neoliberal que pretende sustentar esta cultura em todas esferas da vida, assentando sob o indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento econômico, na produção da sua existência.

[...] se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151).

Como o capitalismo não pode prover a empregabilidade por meio da formalização do trabalho, ainda que assegurando os parcos direitos trabalhistas e sociais, resta ao trabalhador buscar sua sobrevivência nas formas precárias de venda da sua força de trabalho, entre elas, o empreendedorismo, que se tornou uma das linhas condutoras da pedagogia do capital. Educar o trabalhador, ainda na escola, para que conforme uma subjetividade de autorresponsabilização, é um objetivo claro e bastante oportuno ao desenvolvimento capitalista.

[...] Todos passam a concorrer entre si até mesmo fora do local de trabalho ou de questões relativas às carreiras de cada um; todos passam a conferir crescente atenção às ideias de inovação, empreendedorismo

e marketing pessoal, entre outros termos próprios ao mundo corporativo; as instituições estatais e públicas passam a ser guiadas por objetivos e métodos outrora confinados ao mundo dos negócios; em suma: tudo passa a tomar a forma da empresa capitalista neoliberal. (SANTOS, 2013, p. 156).

A lógica empresarial invade a vida escolar por meio das políticas educacionais para a educação básica, imprimindo essa racionalidade na formação do indivíduo, moldando formas de educar, de pensar, de sentir, de compreender e de viver. O indivíduo é convocado a aperfeiçoar-se e transformar-se continuamente, adquirindo habilidades e competências que lhe permitirão enriquecer seu capital humano, sendo o provedor e administrador desse capital e fazendo a gestão deste capital.

O indivíduo-empresa, assim, não é um conceito descritivo, mas um conceito normativo e prescritivo. Não descreve o que o sujeito é, mas aquilo em que deve converter-se para continuar participando da competição econômica e do jogo social. A adoção de uma atitude empreendedora diante da vida é vista como a condição mesma para a participação não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social. Dessa forma, o empresário de si mesmo não é somente aquele que gerencia seus investimentos em educação e sua carreira como se fosse uma empresa, mas também aquele que encara sua vida familiar, sua relação com a comunidade e sua cidadania como empreendimentos ou como partes de um empreendimento (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 13, grifo nosso).

O indivíduo-empresa deve então estar focado em seu protagonismo individual, no atendimento das características que sejam valorizadas pelo mercado e que o possibilite a empresariar sua força de trabalho, ser empreendedor de si mesmo. O discurso em torno do empreendedorismo:

[...] procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022, p. 2).

A ideologia do empreendedorismo se torna útil ao capital, escamoteando a impossibilidade do capitalismo de empregar a todos e todas e, ao mesmo passo, constituindo-se em uma das condições para a reprodução ampliada do capital como a existência da força de trabalho sobrando. O que implica dizer que, do ponto de vista do capital, trabalhadores desempregados não se constituem em um problema, pois o

excedente de trabalhadores disponíveis possibilita ao capital rebaixar o valor da força de trabalho e negociar com a ameaça do desemprego¹⁰².

Ao discutirem a pedagogia do capital para formação da juventude trabalhadora, pesquisadores compreendem que esta pedagogia ressignifica a condição de trabalhadores em ocupações irregulares e eventuais regulamentadas como empreendedores, atingindo principalmente jovens de baixa escolaridade. Esta pedagogia quer educar essa massa de trabalhadores para as adversidades que o mercado impõe e assim manter as condições políticas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018). Por isso, “as frações de classe dominante criam novas trincheiras para ampliar, recalibrar e conferir organicidade à sua direção sobre o conjunto do processo pedagógico de adequação da força de trabalho aos interesses do bloco de poder. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018). Também estes pesquisadores mencionam que, “no relatório da Confederação Nacional dos Jovens Empresários (CONAJE, 2014) constava que em 2013 existiam aproximadamente 60% de jovens empreendedores (na faixa etária entre 18-30 anos) e 76% potenciais empreendedores”. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 316-317).

Por meio da pesquisa de Motta, Leher e Gawryszewski (2018) tomamos conhecimento da existência do *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*¹⁰³, realizado em parceria com o Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade¹⁰⁴ e resolvemos retomar estes dados, principalmente considerando o evento da pandemia e suas implicações para a classe trabalhadora.

Verificamos a existência de um *GEM 2022*¹⁰⁵, que apresenta os resultados da pesquisa realizada em 2021 e que contabilizou um total de um pouco mais de 42 milhões de empreendedores no Brasil. Para compreensão das figuras abaixo, extraídas do relatório executivo desta pesquisa, esclarecemos as seguintes informações: taxa de

¹⁰² Esta discussão será retomada no capítulo 6.

¹⁰³ O GEM é um relatório internacional coordenado por *Babson College, Universidad Del Desarrollo, Global Entrepreneurship Research Association (Gera)*. O Projeto GEM Brasil é executado pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), em parceria com o Sebrae, entre outras unidades do Sistema S e entidades acadêmicas. Tem como objetivo apreender o papel do empreendedorismo no desenvolvimento econômico, identificando “fatores críticos que contribuem ou inibem a iniciativa empreendedora” (MOTTA, LEHER, GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 317).

¹⁰⁴ Na página institucional, pode-se verificar inúmeras pesquisas, relatórios e publicações sobre o tema empreendedorismo no Brasil, desde os anos 2000. Disponível em: <https://ibqp.org.br/gem/download/>. Acesso em 14 mar. 2023.

¹⁰⁵ O Relatório completo está disponível em: <https://datasebrae.com.br/pesquisa-gem/>. Acesso em 14 mar. 2023.

empreendedorismo total (TTE) expressa a proporção da população envolvida em negócios, nas fases de criação ou manutenção. Essa taxa é composta por três outras: a taxa de empreendedores nascentes – proporção da população envolvida, nos últimos 12 meses, com empreendimentos em fase de criação ou já em operação e remunerando seus sócios ou empregados por, no máximo, 3 meses –; a taxa de empreendedores novos – proporção da população que é ao mesmo tempo proprietária e administradora de algum negócio com, no mínimo, 3 meses e, no máximo, 3 anos e meio de operação. A combinação da taxa de empreendedores nascentes e novos resulta na taxa de empreendedores iniciais (TEA). E empreendedores estabelecidos (EBO) –, proporção da população envolvida em negócios com mais de 3 anos e meio de existência. (GEM, 2022).

Figura 3 - Taxas e estimativas de empreendedorismo no Brasil: 2019-2022

Tabela 1.1 Taxas¹ (% população adulta) e estimativas² (número de pessoas) de empreendedorismo segundo o estágio dos empreendimentos - Brasil - 2019:2022

Taxas e estimativas	Ano	Estágios do empreendedorismo				
		Total (TTE)	Inicial (TEA ³)	Nascente	Novo	Estabelecido (EBO)
Taxa	2019	38,7	23,3	8,1	15,8	16,2
	2020	31,6	23,4	10,2	13,4	8,7
	2021	30,4	21,0	10,2	11,1	9,9
	2022	30,3	20,0	7,5	12,6	10,4
Estimativa	2019	53.437.971	32.177.117	11.120.000	21.880.835	22.323.036
	2020	43.986.939	32.646.954	14.200.981	18.730.815	12.061.053
	2021	42.765.008	29.482.295	14.351.515	15.569.870	13.980.790
	2022	42.157.295	27.884.678	10.467.952	17.543.018	14.432.248

Fonte: GEM Brasil 2019, 2020, 2021 e 2022

¹ Percentual da população de 18 a 64 anos. A soma das taxas parciais pode ser diferente da taxa total, uma vez que empreendedores com mais de um empreendimento serão contabilizados mais de uma vez.

² Estimativas calculadas a partir de dados da população brasileira de 18 a 64 anos para o Brasil em 2020: 139,4 milhões, 2021: 140,5 milhões e 2022: 139,2 milhões. Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2010-2060 (ano 2022).

³ O valor da TEA (2019:2022) é ligeiramente diferente da soma das taxas de novos e nascentes porque há que se considerar a dupla contagem para aqueles empreendedores que estão nas duas categorias simultaneamente.

Fonte: GEM, 2022.

Figura 4 - Taxas e variações de empreendedores no Brasil – 2021/2022

Tabela 2.2

Taxas específicas¹ e variações² (em %), entre 2022 e 2021, dos empreendedores nascentes, novos e estabelecidos segundo a faixa etária - Brasil - 2021:2022

Faixa etária	Taxas 2022				Variações 2022/2021 (em %)			
	Iniciais (TEA)			Estabelecidos (EBO)	Iniciais (TEA)			Estabelecidos (EBO)
	Nascentes	Novos	Total (TEA)		Nascentes	Novos	Total (TEA)	
Taxa Geral	7,5	12,6	20,0	10,4	-26%	14%	-5%	4%
18 a 24 anos	7,2	14,6	21,8	1,5	36%	33%	39%	190%
25 a 34 anos	8,7	14,8	23,5	6,7	-40%	8%	-16%	15%
35 a 44 anos	7,6	12,5	19,9	11,7	-43%	-3%	-22%	-9%
45 a 54 anos	6,4	10,7	17,1	18,4	-34%	6%	-13%	27%
55 a 64 anos	7,2	9,6	16,4	13,9	56%	78%	64%	-17%

Fonte: GEM Brasil 2021 e 2022

¹ Percentual da população referente a cada categoria da população (ex. 7,2% da população de 18 a 24 anos no Brasil são empreendedores nascentes).² Variação percentual da taxa de empreendedorismo em cada categoria da população (ex. Entre 2021 e 2022 houve um aumento de 36% na taxa de empreendedorismo nascente entre os jovens (18 a 24 anos) no Brasil).

Fonte: GEM, 2022.

De modo geral, constata-se que houve uma queda acentuada nos números sobre empreendedorismo entre 2019 e 2020 e que, embora em patamares menores, o declínio continuou até 2022, mantendo, ainda assim, por volta de 42, 2 milhões de indivíduos envolvidos com a criação ou manutenção de um negócio próprio em qualquer estágio.

Concentrando nossa análise entre os jovens de 18 a 24 anos, observa-se que as discrepâncias entre as distintas faixas etárias são menores, porém verifica-se a baixa presença de empreendedores estabelecidos neste grupo, tendo crescido em 36% o empreendedorismo deste mesmo grupo entre 2021 e 2022.

Sobre o quesito escolaridade, a pesquisa informa que, em 2022, houve uma queda de 29% em relação 2021 de empreendedores novos na faixa dos mais escolarizados, com nível superior completo. Em contrapartida, 2022 registrou um aumento de 135% de empreendedores novos que possuem o ensino fundamental incompleto, 36% com fundamental completo e 21% com ensino médio completo.

Motta, Leher e Gawryszewski (2018), quanto ao GEM de 2017, constataram que os empreendedores iniciais eram jovens, pois as faixas de 18 a 24 e 25 a 34 anos, quando somadas, totalizam 43%. Confrontando estes dados com aqueles apresentados pelo GEM de 2022, a faixa etária mais relevante continua entre 25-34 anos de idade, com 23,5%, que somada à segunda mais relevante entre 18-24, com 21,8%, chegamos ao percentual de 45,3%, ou seja, houve um acréscimo de pouco mais de 2% em relação à 2017.

Confirmamos também a tendência identificada pelos pesquisadores mencionados de que os jovens, principalmente os de baixa escolaridade, continuam sendo o público mais exposto à ideologia do empreendedorismo, ou seja, que necessitam recorrer a inserção precária no trabalho.

A “ideologia do empreendedorismo” também é um pilar central da resposta burguesa ao patamar atual da crise do capitalismo. (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022). Para Souza (2009), o “aprender a empreender” reduz o trabalho educativo à produção de mais-valia em contexto de crise estrutural; aproxima, dessa forma, a educação ao complexo da alienação, “pois pretende, em vão, adaptar o indivíduo à sociedade capitalista de forma a tentar inutilmente harmonizar os conflitos entre capital e trabalho, ao desconsiderar o conteúdo desumano que existe durante a produção de mais-valia” (SOUZA, 2009, p.15).

Ao discutir as perspectivas analíticas sobre uberização e plataformização do trabalho no Brasil, entendendo a primeira como um novo tipo de gestão e controle da força de trabalho com a consolidação do trabalho sob demanda e a segunda como dependência de plataformas digitais para executar atividades de trabalho, Abílio, Amorim e Grohmann (2021), entendem que estrutura-se um novo perfil de trabalhador:

[...] que se fundamenta nas práticas da autotaylorização, do autogerenciamento, do autocontrole, da autoeficiência, da autoeficácia, de responsabilização individual por sua qualificação profissional, por sua remuneração e, também, por sua saúde, moradia e aposentadoria (ABÍLIO; AMORIM; GROHMANN, 2021, p. 47).

Também se argumenta que o empreendedorismo opera uma subordinação racionalizada, o autogerenciamento subordinado. Este autogerenciamento subordinado é transferido para o trabalhador um gerenciamento de si, que se faz na relação com regras que se informalizaram, e que regem ferrenhamente o trabalho (ABÍLIO, 2019).

Pesquisas relatam experiências sobre a instituição do empreendedorismo nas escolas por meio das redes estaduais de ensino e de parcerias com instituições privadas e/ou empresariais. Como exemplo citamos uma pesquisa que discorre sobre as experiências ocorridas no Estado de Mato Grosso e no Rio Grande do Sul, salientando a parceria com o SEBRAE (COSTA; CAETANO, 2021) e outra investigação que discute uma experiência de empreendedorismo na educação no Estado do Rio de Janeiro, por meio do programa Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho. (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022). Também acerca do Estado do Rio de Janeiro, encontramos uma pesquisa que discute a reformulação curricular promovida pelo poder público e pela iniciativa privada no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, mediante os programas Dupla Escola e Solução Educacional, incorporados posteriormente ao Programa de Educação Integral, instituído em 2015 (BARBOSA; PARANHOS, 2023).

Podemos citar também ações contemporâneas realizadas por intelectuais coletivos do capital e APHs para veiculação/propagação/formação na ideologia do empreendedorismo. Em 2021, a Undime, o SEBRAE e a UNESCO¹⁰⁶ lançaram projeto de Educação Empreendedora, disponibilizando formação online para profissionais da educação e estudantes. Em 2022, o Instituto ÊXITO e UNESCO¹⁰⁷ também ofereceram um curso com aulas presenciais e à distância para, segundo eles, fomentar a cultura empreendedora, denominado ‘Lições de Empreendedorismo para o Alcance de uma Educação Emancipadora e Transformadora’.

Ainda que de forma breve, por não compor a centralidade da pesquisa, discorreremos sobre a ideologia que professa o empreendedorismo e que pretende colocar para a escola a tarefa de formar a juventude na perspectiva orientada para o ‘empreendedor de si’. Na medida em que, dada a incapacidade do capital no oferecimento de trabalhos formais e, também, da conveniência da formação de um cadastro de reserva, a integração ao mercado de trabalho propalada, agora também na contrarreforma do ensino médio, ocorre por meio de um discurso envolto em falácias como oportunidade de escolha, protagonismo juvenil.

3.3.4.3 Formação técnica e profissional e a Educação a distância: duas grandes oportunidades para o capital

A contrarreforma atinge estruturalmente a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), aprofundando as já existentes desigualdades nas redes estaduais. A então formação técnica e profissional (FTP), como denominada, constitui-se em um dos itinerários formativos e, como tal, se define nas DCNEM-18:

V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018a, p. 7, grifo nosso).

¹⁰⁶ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/15-06-2021-20-35-undime-sebrae-e-unesco-lancam-projeto-de-educacao-empreendedora>. Acesso em 14 abr. 2023.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-07/instituto-exito-e-unesco-levam-liceos-de-empreendedorismo-estudantes>. Acesso em 15 abr. 2023.

As DCNEM-18 expressam que este itinerário compreende um conjunto de termos e conceitos próprios, tais como: ambientes simulados, formações experimentais, aprendizagem profissional, qualificação profissional, habilitação profissional, programa de aprendizagem, certificação intermediária e certificação profissional (BRASIL, 2018). Uma espécie de vale-tudo na formação da juventude trabalhadora, uma pluralidade que se coaduna com o desenvolvimento das parcerias público-privadas, tanto na oferta deste itinerário formativo como no oferecimento da educação profissional como na formação a distância.

Ainda que o itinerário técnico e profissional não se confunde com cursos técnicos ou ainda de habilitação profissional técnica de nível médio, ele poderá oferecer diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação, em que o estudante poderá fazer vários pequenos cursos de qualificação profissional.

Soma-se a isto, a Lei nº 14.276, de dezembro de 2021, prevê que entidades empresariais do Sistema S e as instituições de ensino comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos sejam beneficiadas com os recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), constituindo assim acesso direito do capital ao fundo público. Basicamente, este itinerário funcionará em formato de parceria entre as redes de ensino e empresas privadas. Nos parágrafos 8º do Art. 4º da Lei 13.415/17 se lê:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição *ou em parceria com outras instituições*, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

E nas DCNEM-18:

§ 6º As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional (BRASIL, 2018a).

Além disso, acaba por reproduzir e acentuar o dualismo estrutural marcante na história do país. Nota-se que quatro dos cinco itinerários formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC, exceto o itinerário de formação técnica e profissional não consta nas áreas que definem os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino

Médio”. Ainda que, formalmente, todos itinerários habilitem para prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, os estudantes deste itinerário enfrentarão maiores dificuldades, posto que os processos seletivos para cursos de graduação, cada vez mais concorridos nas universidades públicas, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, Art. 44, § 3º) e que, por sua vez, a carga horária destinada a essas “habilidades e competências” será limitada ao máximo de 1.800 horas. Os estudantes que seguirem outros itinerários terão uma carga horária superior para o desenvolvimento destas “habilidades e competências” previstas pela BNCC.

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3 (DCNEM-18) define os itinerários formativos como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos *ou* para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL; MEC; CNE, 2018, Art. 6º, III, grifo nosso). Depreende-se desta redação que a opção por caminhos distintos configura caminhos duais e excludentes – *ou prosseguimento nos estudos ou mundo do trabalho*, aprofundando o *apartheid* entre conhecimento científico e histórico e formação profissional, assumindo para esta um caráter ainda mais estreito e pragmático.

Além dos itinerários previstos, a contrarreforma abre possibilidade para a critério dos sistemas de ensino, a criação de itinerários formativos integrados, “que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos” (BRASIL, 2017, Art. 36, § 3º). Assim, os itinerários formativos integrados “podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, Art. 12, § 3º). Embora abra-se a possibilidade desse itinerário integrado, não fica estabelecida nenhuma obrigatoriedade no seu oferecimento, do que se depreende que escolas privadas destinadas às classes mais enriquecidas, poderão ofertar uma educação mais próxima de um ensino fundamentado no conhecimento, inclusive com maior carga horária.

A formação técnica e profissional se dá de modo aligeirado, incluindo certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho. Abdica dos fundamentos teóricos que lhes são constitutivos, reduzida a

competências ou saberes operacionais voltados às demandas pontuais do mercado, promovendo uma nova dualidade na educação profissional no âmbito da dualidade estrutural do ensino médio.

A educação técnica e profissional, em uma manifesta retomada do Decreto nº 2.208/97, poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica; essa flexibilização abre a possibilidade, reincorporada pela Lei, de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados (KUENZER, 2017, p. 335).

Na concepção de Araújo (2019) trata-se de um itinerário para os pobres destinado prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Para o autor, a Exposição de Motivos MEC nº 084/2016, enviada pelo então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, ao Presidente da República, como forma de justificar a Reforma do Ensino Médio e sua edição por meio de MP,

[...] deixa claro o que pensavam e pretendiam os principais artífices da Reforma, ao revelar dados estatísticos do ensino médio e vincular a realidade com a condição da economia brasileira. Disponham não ser necessário que os jovens egressos do ensino médio, que viessem a ingressar no mercado de trabalho, aprendessem o mesmo conteúdo de quem fosse ingressar na educação superior. Seria essa uma de suas intencionalidades: encurtar a formação de parte da juventude brasileira, particularmente dos mais pobres, que acessam as redes estaduais de ensino (ARAÚJO, 2022, p. 4).

Uma oferta pobre para os pobres, no entanto, rica em possibilidades para o setor privado, que certamente irá abocanhar este nicho de mercado. Considerando que as escolas estaduais não possuem, em muitos casos, estrutura para oferta de formação profissional, as associações e fundações irão prover esta ‘ajuda. No processo de pesquisa, encontramos uma publicação do APH Itaú Educação e Trabalho denominada ‘A Formação Técnica e Profissional e o Novo Ensino Médio: Guias de Apoio às Redes Estaduais’, de 2022. Entre uma série de prescrições e descrições, informam uma experiência realizada no âmbito do ‘novo ensino médio’ com itinerário de FTP.

Em dezembro de 2020, o Sesi e o Senai formaram 198 estudantes de 5 Estados – Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás – segundo as diretrizes do Novo Ensino Médio, em um itinerário de FTP para Técnico em Eletrotécnica. Nessa experiência-piloto, iniciada em 2018, tornou-se possível o acesso gradual a diferentes habilitações profissionais, em progressão paralela ao desenvolvimento do perfil de competências definidas pela BNCC. Para isso, criou-se uma modelagem curricular em três módulos, *apropriada ao estabelecimento de parcerias com escolas públicas e privadas*, e que também atende ao projeto de vida do jovem, podendo, ainda, ser adaptada ao contexto local (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2022, p. 33).

Juntamente como a formação técnica e profissional, a educação a distância se agiganta como oportunidade de negócio bastante contemplada pela contrarreforma. Como já discutido, os discursos apologéticos em torno da EaD antecedem a pandemia, tanto que se tornou vultuosa ainda na contrarreforma. A Lei prevê que:

Para efeito de cumprimento de componentes curriculares em instituições a distância com “notório reconhecimento”, bem como demonstração prática de competências, comprovação de experiência de trabalho supervisionado, entre outros (BRASIL, 2017, p. 1, art. 36, §11).

Ainda segundo a Resolução nº 3/2018, 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno podem ser oferecidos em EaD. Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% da carga horária. Aqui temos a imbricação de dois elementos oportunistas: a promoção da EaD por meio de parcerias com o setor privado.

§ 13. *As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018a, grifo nosso).*

Acrescenta-se que, em 2017, foi instituído, por meio do decreto nº 9.204/2017, o “Programa de Inovação Educação Conectada”, tendo como um dos seus objetivos fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Por meio do programa, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com o apoio da TV Escola e da Fundação Roberto Marinho, foi criado o Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME), fomentando a oferta do Ensino Médio presencial mediado por tecnologia.

Mesmo o ex-membro do CNE, Cesar Callegari, afirmou que o texto aprovado fomenta a privatização da educação por meio da atuação de grupos privados nas atividades a distância: “Os acionistas de empresas educacionais devem estar em festa, porque abre um caminho enorme da educação a distância dentro da educação básica” (FOLHA DE SÃO PAULO, 08/11/2018).

A inúmeras implicações no que diz respeito ao oferecimento da EaD. Compreendemos que uma delas consiste no barateamento dos custos de expansão, pois

ao invés de investir na estrutura das instituições escolares e na contratação de profissionais da educação, o Estado opta pela instituição de parcerias para oferta de parte da carga horária nesta modalidade. Este mesmo processo ocorreu no Ensino Superior, quando a EaD foi apontada como forma de ampliar e democratizar o acesso, notadamente nas licenciaturas. (COSTA, 2010). Trata-se do sucateamento das escolas brasileiras dado a falta de investimento público, caracterizando um processo de desmonte da escola pública, onde está a juventude trabalhadora.

Outro ponto importante é a instituição desta modalidade na educação básica, situação ainda mais crítica no caso da EJA, pois são trabalhadores que já estavam afastados da escola. EaD na educação básica consiste em negligenciar ainda mais a formação dos trabalhadores. O forte debate sobre a modalidade EaD no currículo não é novo, mas sua inserção na educação básica exige que este seja confrontado diante de novas bases, pois a própria pandemia deixou clara as inúmeras restrições e limitações desta modalidade. Não se trata de discutir sobre as benesses ou malefícios da EaD, mas de admitir que a tecnologia é socialmente produzida, apropriada e utilizada, sendo permeada por interesses políticos e econômicos. Desta forma, é pertinente indagar à quais propósitos a tecnologia está a serviço quando inserida na educação básica?

Ademais, a contrarreforma transfere a formação dos estudantes do ensino médio para outros espaços, deixando de estar restrito à escola, já que para integralização curricular admite outras formas: cursos em centros ou programas ocupacionais, experiências de trabalho supervisionado, atividade de educação técnica ou estudos em outras instituições de ensino, além de demonstração prática (BRASIL, 2017).

Desta forma, o que este capítulo procurou discutir e problematizar foram as contradições situadas no âmbito das relações entre trabalho, educação e capital, tendo como objeto a contrarreforma impressa pela Lei nº 13.415/17. Por trás da aparência benevolente dos reformadores e seus sócios do capital preocupados com a inserção da juventude no mercado de trabalho, existe, essencialmente, um projeto mais amplo de enquadramento e rebaixamento da força de trabalho, tomada como mercadoria na esteira das exigências da reprodução ampliada do capital.

Este projeto se materializa por meio da atuação intensiva dos intelectuais orgânicos do capital, organizados e alinhados aos diversos APHs e ICs do capital, com atuação também em diferentes esferas da sociedade política. Esta atuação e organização no âmbito do Estado Integral torna possível desenvolver uma política educacional que se

coaduna aos interesses das classes e frações de classe da burguesia brasileira e, sobretudo, internacional, dada a condição de capitalismo dependente do país.

O projeto em curso, lastreado na flexibilização, objetiva a simplificação da formação e estreitamento do currículo, além de retirar a centralidade da escola, atacando frontalmente o conhecimento. Formar a juventude trabalhadora é imprescindível para o capital tanto na adequação da força de trabalho - produtora da riqueza social e material, quando da conformação da subjetividade para resiliência, apassivamento e alienação da sua existência.

TEIA EMPRESARIAL DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: O ASSOCIATIVISMO BURGUEÊS

Tenho certo pressentimento de que nosso partido, em razão da morosidade e indecisão dos outros partidos, um belo dia será catapultado ao governo para implantar medidas que não serão exatamente de nosso interesse, mas que corresponderão aos interesses gerais da revolução, especificamente aos da pequena-burguesia. Nessas circunstâncias, impelidos pelo povo proletário, seremos coagidos a fazer experiências comunistas e dar saltos adiante, que sabemos melhor do que ninguém o quanto seriam inoportunos. Nesses casos, perde-se a cabeça – esperemos que só no sentido figurado – e ocorrer uma reação, e, até que o mundo seja capaz de ter um julgamento histórico sobre acontecimentos desse tipo, passaremos não apenas por bestas ferozes, mas por bestas, o que é bem pior. [...] como precaução a essa eventualidade, é melhor que a literatura de nosso partido forneça por antecipação os fundamentos de sua reabilitação histórica (Engels, carta de 12 abril de 1853).

No excerto acima Engels se refere a reabilitação da literatura comunista crítica que se sobrepõe ao idealismo por meio de uma concepção materialista da história, que se decide na luta e pela luta, captando a dimensão prática da vida, do sujeito que atua na história real, na concretude material. Nesse sentido, perseguimos a compreensão material e histórica da realidade que subsidie a ação crítica e coerente na vida social. Como nos ensina Gramsci, quando cunhou a expressão ‘*catarsis*’, compreendida como a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens e tomada como ponto de partida de toda filosofia da *práxis* (GRAMSCI, 1978).

Desta forma, conjugando a compreensão da estrutura e superestrutura que conformam o bloco histórico neoliberal, temos discutido sobre a composição do Estado Integral, constituído não somente pelo aparato jurídico-institucional do Estado, mas sobretudo, pelos aparatos associativos das classes dominantes traduzidos em suas entidades organizativas empresariais.

Tomando o intelectual orgânico do capital como sujeito coletivo que transita, de forma orgânica, nos dois planos da superestrutura¹⁰⁸, se torna imperioso conhecer como elaboram, desenvolvem, difundem e buscam implementar projetos para formação da juventude, por meio da ação e atuação em diferentes Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais Coletivos do capital, respectivamente apreendidos sob as lentes de Gramsci, como as organizações da sociedade civil e os organismos multilaterais. Assim, criam um

¹⁰⁸ De acordo com Antonio Gramsci, o Estado Integral é composto por dois planos superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil e o da sociedade política ou Estado (GRAMSCI, 2001).

terreno ideológico que objetiva influir na conformação da subjetividade, das consciências dos indivíduos e das suas concepções de mundo, bem como as formas e maneiras de construí-las por meio da educação escolar, promovendo uma conduta subordinada e submissa às necessidades cambiantes do capital.

Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional — isto é, quando tal grupo se movimentava como um conjunto orgânico —, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p. 97, grifos do autor).

Ao se referenciar em Gramsci, Lamarão e Lamosa (2022) nos advertem que, considerando que toda relação política é uma relação pedagógica, por certo também toda relação pedagógica é uma relação política. No intuito de desvelar essas relações, buscamos conhecer a atuação de alguns APHs e IC e suas formulações educacionais destinadas à escola secundária pública, já que o sentido da educação escolar vai ser dirigido pelo projeto de sociedade que se tornar hegemônico, ainda que este projeto seja atravessado por disputas de classe e que se compreenda a hegemonia como um processo pelo qual as classes buscam dar direção a um todo social.

Desta forma, refletimos sobre a atuação desempenhada pelos APHs e ICs na elaboração de concepções de mundo adequadas aos interesses de classes e frações de classe dominantes, por meio de suas amplas redes de conexão, de atuação conjunta e da capilaridade no aparelho de Estado, incidindo cotidianamente na formação da subjetividade da classe trabalhadora e ocultando as contradições e disputas de classe, construindo “as verdades” sobre os motivos da miséria e das variadas formas de expropriações da vida, sobre a escola necessária aos trabalhadores e as razões de sua inadequação ao mercado. Alocados na sociedade civil, buscam se desvincular do Estado restrito, quando na essência o ampliam e, sobretudo, diversificam suas formas de atuação.

Os cortes classistas e as lutas entre os diferentes grupos sociais atravessam os aparelhos hegemônicos e contrapõem uns aos outros. Este alerta se justifica na medida em que, no vocabulário político hodierno, um conceito toquevilliano de sociedade civil tornou-se preponderante. Neste conceito, sociedade civil passou a significar um conjunto de associações situadas fora da esfera estatal, indiferenciadas e potencialmente progressistas, agentes da transformação social e portadoras de interesses universais não contraditórios (BIANCHI, 2008, p. 179).

Partindo do entendimento que as relações de hegemonia se dão de acordo com o bloco histórico e suas determinadas estruturas econômicas e superestruturas complexas correspondentes, compreendemos que a análise de conjuntura deve buscar captar e compreender as correlações de força e poder que compõem e atravessam o bloco histórico. Por isso, ressaltamos a relevância teórica de não tomarmos essas associações de classes e entidades empresariais descoladas da compreensão do Estado, como nos alerta Gramsci e Bianchi no excerto acima.

Este capítulo dedica-se a identificar e problematizar a produção dos aparelhos privados de hegemonia (APHs) e os intelectuais coletivos do capital (ICs), tomando como critério metodológico o vínculo e atuação dos intelectuais orgânicos identificados nesta pesquisa com estas instituições, conforme discutido no capítulo 5. Entre os APHs estão o Todos pela Educação (TPE), o Instituto Unibanco (IU), Itaú Educação e Trabalho (IET), Fundação Lemann (FL) Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Reúna (IR) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Os ICs são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE).

4.1 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: FORTALEZAS E CASAMATAS IDEOLÓGICAS DO CAPITAL

Nesta seção, apresentamos os APHs que se vinculam aos intelectuais orgânicos abordados na pesquisa e também aqueles que, no nosso entendimento, possuem relevância no cenário de desenvolvimento de políticas educacionais para o ensino médio. Tomando a educação como atividade de produção e reprodução da mercadoria força de trabalho, compreendemos que estas organizações empresariais pretendem a apropriação privada do trabalho educativo e da produção e reprodução da força de trabalho pela educação e, atuando como educadoras, promovem o crescimento de *startups*, plataformas e uma grande variedade de novas empresas de serviços e produtos educacionais.

A categoria gramsciana de sociedade civil, como discutida no capítulo 2, é um dos campos centrais da luta de classes, pois se constitui em arena de disputas, de construção de consensos, de luta pelo poder ideológico. Na sociedade civil, os APHs funcionam como uma ‘robusta cadeia de fortalezas e casamatas’ (GRAMSCI, 1978), movimentadas e articuladas pelos intelectuais orgânicos do capital para construção da hegemonia.

4.1.1 Movimento Todos pela Educação (TPE)

O movimento TPE figura entre os principais aparelhos privados de hegemonia do capital, que atuam no campo das políticas públicas para a educação básica no país. Formado por uma ampla gama de grupos empresariais do setor de telecomunicações e publicidade, do mercado financeiro, do agronegócio, da indústria, do setor de serviços e de diversas fundações e instituições ligadas à grandes corporações, possui assim papel importante nas disputas que ocorrem no campo das políticas educacionais no âmbito do Estado integral (sociedade política + sociedade civil). Para Fontes (2018), além de realizar uma centralização com teor classista das múltiplas entidades empresariais que atuam na Educação, chegando a definir a própria política educacional para o setor público, conforme apontam Leher e Evangelista (2012), o TPE age no sentido de uma pauta política ampla que busca garantir a política geral e o acesso ao Estado por tais entidades.

O TPE se define como:

[...] organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Para mantermos o trabalho por uma escola pública de qualidade, contamos com a contribuição de mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação! (TODOS PELA EDUCAÇÃO, *quem somos*)¹⁰⁹.

A realização do Congresso¹¹⁰ “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina” pode ser considerado como um importante momento de afirmação do TPE no meio empresarial, onde foi legitimado politicamente o projeto *Compromisso Todos pela Educação* e “fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado” (MARTINS, 2009, p. 4).

A criação do TPE se deu a partir de diagnósticos e levantamentos acerca das iniciativas políticas que existiam para a educação e que constataram que estas eram múltiplas e desarticuladas. A convocatória foi feita pelo setor bancário, liderado pelo banco Itaú e articulado com o setor de *commodities*, neste caso setor siderúrgico, dirigido

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/> . Acesso em 13 mar 2023.

¹¹⁰ O evento foi organizado por três organizações de origem empresarial: Fundação Coleman, Fundação Jacobs (ambas com sede na Suíça) e Instituto Gerdau e foi realizado em 2006.

Jorge Gerdau Johannpeter¹¹¹, organizador também de outra iniciativa empresarial com interferência na educação – o Movimento Brasil Competitivo. Na análise de Evangelista e Leher (2012, p. 7, grifos dos autores),

Para ampliar a convocatória, o Itaú Unibanco *Holdings* S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. A convocatória da *holding* financeira partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos.

O evento que lançou o projeto *Compromisso Todos pela Educação*, foi realizado em setembro de 2006, em São Paulo. Desde então, o TPE auferiu robusta participação junto às políticas de governo para a Educação e passou a reivindicar para si o debate sobre as questões educacionais de modo amplo, como qualidade da educação, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, avaliação e investimento.

Na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT) (2005-2012) foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007 pelo Decreto nº 6.094, denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, compondo proposição de diretrizes e metas para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O lançamento do Plano de Metas explicitou “o alinhamento existente entre a organização TPE e o Poder Executivo. A partir daí o grupo passou a denominar-se Movimento Todos Pela Educação. (MARTINS, 2016, p. 43). Ademais, diferentes pesquisas (MARTINS, 2009; MARTINS; KRAWCZYK, 2018) demonstram que o nexos entre o MEC e o TPE¹¹² não foi apenas conjuntural, mas sim um exemplo emblemático de como os inúmeros APHs expressam objetivamente a ampliação do Estado.

¹¹¹ Este dirigente empresarial foi um dos principais assessores da presidenta Dilma Rousseff para a continuidade da reforma do Estado iniciada nas gestões Bresser-Pereira e Claudia Costin (Evangelista, Leher, 2012). O Movimento Brasil Competitivo (MBC), relevante articulação da grande burguesia, foi estruturada a partir de representantes da sociedade política e empresários pertencentes à grande burguesia brasileira, encabeçados por Jorge Gerdau Johannpeter, que, por sua vez, também é membro dirigente do IL, do IEE, do Iedi, do Lide e do IMIL entre outros aparelhos. Trata-se de um verdadeiro intelectual orgânico da burguesia brasileira (CASIMIRO, 2018).

¹¹² Atualmente composto por empresas como: Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao empresariado, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS; KRAWCZYK, 2018).

[...] o TPE produziu uma das mais audaciosas ações políticas empresariais já registradas no país: elaborou um projeto, transformou-o em referência da política de educação dos governos Lula da Silva e dos governos Dilma Rousseff conseguiu se firmar como agência de formulação e monitoramento de políticas educacionais com significativa legitimação social (MARTINS, 2015, p. 308).

Especificamente sobre a vinculação do TPE ao PDE¹¹³, pode-se afirmar que:

A leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 6).

Em 2007, lançou o documento “Relatório de Atividades do Todos pela Educação” onde descreve também o que consideram resultados importantes para firmar a sua atuação, entre eles:

- A articulação junto ao MEC, que culminou na continuidade de políticas estruturantes para o país e no lançamento do PDE. – O início da divulgação do movimento, nesse primeiro momento com foco nos formadores de opinião. – Articulação junto aos veículos de comunicação, ampliando a cobertura jornalística do tema e firmando-se como uma das referências já no primeiro ano. – O lançamento do De Olho na Educação, portal que oferece as informações necessárias para quem quiser entender a realidade da educação e como fazer a sua parte. – Projeção dos esforços dos Estados, nas 5 Metas, até 2022 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 1).

Há um volume considerável de pesquisas sobre o TPE, notadamente pela sua inegável influência no campo educacional. As constatações dão conta de que o movimento TPE foi engendrado por frações de classes da burguesia vinculadas ao capital predominantemente nacional, com forte presença de grupos empresariais, principalmente paulistas. Essas frações encontram-se emaranhadas numa rede de participação de setores diversos e, por vezes, de forma simultânea, que confere ao TPE capilaridade, legitimação, circulação e compartilhamento de proposições e prescrições para a educação (QUADROS, 2020; SANTOS, 2020; MARTIS, 2008, MARTINS, 2013).

Entre as proposições do TPE destaca-se: “a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado, como no conjunto da sociedade, contribuindo, dessa forma, para a criação e consolidação de consensos (MARTINS, 2013, p. 54).

¹¹³ Em 2012, a Secretaria de Educação Básica do MEC estava sob o comando de Cesar Callegari, membro do Conselho de Governança do movimento.

Esta coadunação de interesses de diferentes frações burguesas é parte da estratégia para incidir em diferentes instâncias com diversos objetivos: elaboração e divulgação de consensos em torno das suas pautas no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, formação, na classe trabalhadora, de uma sociabilidade e subjetividade afeita às necessidades de desenvolvimento do capitalismo e busca pela recomposição das taxas de lucro por meio da extração de mais-valia, ou seja, exploração do trabalho humano. Na forma de concentração capital-imperialista “não ocorre uma oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo: ela decorre de e impulsiona o crescimento de todas as formas de capital, pornograficamente entrelaçadas” (FONTES, 2010, p. 198).

Em seu Estatuto Social (2019), o quadro de associados do TPE é constituído por três categorias: *associados fundadores*¹¹⁴ (pessoas físicas que firmaram o registro de presença na assembleia de constituição); *associados efetivos*¹¹⁵ (pessoas físicas que, após a fundação, queiram colaborar para a consecução dos objetivos sociais da entidade) e *associados mantenedores*¹¹⁶ (as pessoas físicas ou jurídicas que se comprometem a contribuir financeiramente com o TPE) (Cap. IV, Art. 9, TPE, 2019).

Os sócios-fundadores participam de diferentes instâncias deliberativas e/ou consultivas em instituições privadas, articulam-se com entidades de representação de interesses de classe ou, ainda, com conselhos, fundações, institutos. Também atuam como consultores em intelectuais coletivos do capital como UNESCO e Banco Mundial e junto ao Estado restrito quando assumem cargos executivos, representativos ou como conselheiros. Entre os mais de cem associados fundadores do movimento, elencamos alguns no quadro abaixo.

Quadro 5 - Associados Fundadores do Todos pela Educação

Fundadores	
Denise Aguiar Alvarez (Fundação Bradesco)	Klaus Gerdau Johannpeter (Fundação Gerdau)
Emílio Alves Odebrecht (Organizações Odebrecht)	Luís Norberto Pascoal (Grupo DPascoal)

¹¹⁴ Associados fundadores. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 12 dez 2022.

¹¹⁵ Associados efetivos. Em virtude do grande número de associados e da irrelevância para fins esta pesquisa, não elaboramos um quadro Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 12 dez 2022.

¹¹⁶ Associados mantenedores. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 12 dez 2022.

Fernão Bracher (Banco Itaú)	Luiz Paulo Montenegro (Grupo Ibope)
Jorge Gerdau Johannpeter (Fundação Gerdau)	Luis Roberto Pires Ferreira (Itaú Cultural)
Jorge Paulo Lemann (Fundação Lemann)	Ricardo Paes de Barros (Instituto Ayrton Senna)
Milú Villela (Fundação Itaú)	Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna).
Pedro Moreira Salles (Banco Itaú)	

Fonte: elaboração própria, conforme informações disponíveis na página virtual do TPE.

Para fins desta pesquisa, elencamos aqueles intelectuais orgânicos identificados entre os associados fundadores do TPE e que possuem relevância neste trabalho, à medida que transitam pelas diferentes instâncias do Estado integral: **Claudia Costin** (Professora e gestora pública, ex-diretora de educação do Banco Mundial), **Cláudio de Moura Castro** (economista, consultor Banco Mundial, PREAL), **Priscila Fonseca da Cruz** (diretora executiva do TPE), **Maria Helena Guimaraes de Castro** (Consultora UNESCO, PREAL, UNICAMP, MEC-FHC, CNE), **Mozart Neves Ramos** (gestor público, ex-presidente do CONSED).

Os associados mantenedores¹¹⁷ que compõem o TPE são em sua maioria instituições privadas, ONGs, fundações e institutos que também formulam projetos para Educação Básica. Assim como os capitais, nas palavras de Virgínia Fontes, estão pornograficamente entrelaçados, podemos dizer que, também, a atuação de diferentes APHs na educação ocorre de imbricada e coadunada, o que os torna extremamente coesos quando pautam políticas educacionais, orientadas pela racionalidade privada. Elaboramos o quadro abaixo com aquelas instituições mencionadas como mantenedoras do TPE no ano de 2023.

Quadro 6 - Associados Mantenedores do Todos pela Educação

Mantenedores	
Arre,dondar Você Faz a diferença	Instituto Ambikira
Eduardo Vassimon	Instituto Natura
[B]3 Social	Instituto Península
Família Hallack	Instituto Unibanco
Família Kishimoto	Instituto Votorantim
Fundação Bradesco	Itaú Educação e Trabalho
Fundação Educar Dpaschoal	Itaú social
Fundação Grupo Volkswagen	Luis Terepins

¹¹⁷ Página virtual do TPE. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em 22 dez 2022.

Fundação Lemann	Milú Villela
Fundação Lúcia e Pelerson Penido/FLUPP	Movimento Bem Maior
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Orizon Instituto
Fundação Roberto Marinho	Parceiros da Educação
Fundação Vale	Prisma Capital
Gol	ProFuturo
Ifood	Roberto Bielawski
Imaginable Futures	SUZANO

Fonte: elaboração própria, conforme informações disponíveis na página virtual do TPE.

Nesse sentido, atuam em conjunto e de forma bastante organizada nas disputas pelas políticas educacionais no Brasil e, como sujeitos individuais e coletivos, representam seus interesses de classe que adentram à esfera do Estado *stricto sensu* metamorfoseando a aparência da política, ou seja, institucionalizando na esfera pública o que é de interesse das empresas que estes APHs e intelectuais orgânicos representam. Martins (2013) demonstra que o TPE buscou aproximação com instâncias governamentais, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o próprio Ministério da Educação (MEC). Como avaliam também Leher e Evangelista (2012), embora seja formalmente uma iniciativa de classe, o TPE somente pode alcançar seus objetivos operando por meio dos governos.

Importante mencionar que a composição de seus mantenedores não é fixa. É possível perceber alterações neste quadro com o passar dos anos. Diferentes pesquisas realizadas demonstram esta oscilação na composição dos financiadores do TPE (SANTOS, 2020; MARTINS, 2013).

O TPE possui um significado político extremamente relevante, pois é um aparato associativo da burguesia que propõe e articula políticas educacionais para a educação pública, desempenhando um papel estratégico e com impactos decisivos na formação e na conformação da classe trabalhadora. O TPE, em seu Relatório de Atividades (2006-2009), se definiu da seguinte maneira:

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim **um projeto de nação**. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 9, grifo nosso).

Neste relatório, o TPE divulgou cinco metas que o Brasil deveria alcançar até 2022, ano do bicentenário da independência. Afirma que a apresentação à sociedade

destas metas, “introduziu um elemento novo no cenário educacional brasileiro e credenciou o movimento *a participar ativamente dos debates sobre o futuro do ensino público no país*”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p. 7, grifo nosso). Diante de uma organização empresarial que outorga para si a tarefa de construir um projeto de nação e participar sobre o futuro do ensino público do país, nos coloca de imediato a tarefa de refletir sobre a atualidade da luta de classes.

Nesta esteira, em 2018 lançou o documento ‘*Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*’ com um conjunto de propostas de políticas públicas para a educação básica pública, com o objetivo de orientar os planos de governo dos candidatos que pleiteavam a presidência da república naquele ano¹¹⁸.

Diante desse contexto, desde o início de 2018 o Todos Pela Educação lidera o ‘**Educação Já!**’, uma iniciativa suprapartidária em parceria com outras organizações e especialistas do setor, que visa contribuir para que os **próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira** (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p. 5, grifos do autor).

Este documento, conforme se apresenta, contou com a participação inúmeros intelectuais orgânicos do capital e, entre eles, **Priscila Cruz, Claudia Costin, Mozart Neves Ramos, Ana Inoue, Cleuza Repulho, Maria Helena Guimarães Castro, Guiomar Namó de Mello**, todos intelectuais orgânicos discutidos e apresentados nessa pesquisa, atuantes no âmbito do Estado integral, ou seja, em diferentes APHs e IC. Como nos adverte Fontes (2018, p. 15), “o TPE atua como se fosse uma *holding* proprietária, que formula as grandes estratégias, sugere o que cada afiliada precisa apresentar como ‘retorno de investimento’ e assegura espaços crescentes para o conjunto de tais entidades no interior do Estado”.

Ainda em 2018, no âmbito do ensino médio, foram publicados mais dois documentos: o ‘*Educação já: programa de fomento ao ensino médio de tempo integral*’ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018c) construído em parceria com o Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, com a participação do Centro de estudos e pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e do Itaú BBA e o ‘*Educação Já- Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola*’ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018d), elaborado em parceria com o grupo de trabalho do Movimento pela Base e

¹¹⁸ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/realizacoes-em-2018-do-todos-para-todos/>. Acesso em 12 abr. 2023.

composto, segundo Quadros (2020), por dois participantes do próprio movimento, três do Itaú BBA, dois do IU, uma da Fundação Lemann, uma do Instituto Inspirare e uma do Instituto Ayrton Senna. Quadros não informou os nomes dos participantes e, em pesquisa, não conseguimos localizar estas informações.

Entre as afirmações do TPE, estão que o Ideb desta etapa de ensino está praticamente estagnado e encontra-se em um patamar muito crítico; que os alunos não são bem preparados para atividades cotidianas da vida adulta e também não são preparados para o mundo do trabalho; avalia que são poucos os jovens que vão para o Ensino Superior após o Ensino Médio e, considera nosso ensino médio atrasado ao compará-lo com países como Finlândia, Estados Unidos e Inglaterra (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018d). Ou seja, segue a retórica de apontamentos problemas *versus* soluções, sem mencionar a constante comparação com países centrais e imperialistas que, por certo, possuem materialidade política e social diversa da nossa condição capitalista dependente.

Acrescenta-se que, com os desdobramentos para a educação a partir da eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018 e, durante a pandemia SARS COV-2 (Covid-19) em 2020, não seria errôneo afirmar que o TPE pretendeu assumir as tarefas do MEC. Articulado com os intelectuais coletivos, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e com o CNE, o TPE produziu seminários e relatórios logo após o fechamento das escolas.

Em nota técnica publicada em abril de 2020, assinada pela presidente-executiva **Priscila Cruz** e intitulada *‘Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19: Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais’*, onde afirma que objetiva “qualificar as discussões sobre o assunto e prover eventuais subsídios à tomada de decisão dos gestores e profissionais da área de Educação responsáveis pelo atendimento nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 4). Naquela oportunidade, definiram as diretrizes que posteriormente constituíram base para as políticas educacionais na pandemia.

[...]o (TPE) reforçou sua estratégia de reivindicar para si a responsabilidade sobre a educação básica brasileira e atracou como um dos principais articuladores sobre como conduzir a educação na pandemia e no pós-pandemia, sistematizando uma série de discussões e documentos para fomentar não só o ensino remoto como única saída

para a crise educacional, mas toda a sua ideologia e pedagogia de mercado (HERDADE, 2020, p. 48-49).

Em abril de 2022¹¹⁹, ano de eleições presidenciais, publicou o documento ‘*Educação Já: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*’, repetindo sua fórmula de apontar caminhos para a educação pública, assinado praticamente pelos mesmos intelectuais orgânicos que assinaram o documento de 2018, desta vez com a participação também de **Katia Stocco Smole** (diretora executiva do Instituto Reúna, que já integrou outros APHs). Segundo o TPE, o documento “apresenta, à luz do atual contexto do país e tendo em vista as eleições de 2022, contribuições para a elaboração de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 5).

Em dezembro de 2022, após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e diante do debate pujante acerca da contrarreforma instaurada pela Lei nº 13.415/17, o TPE publicou o documento ‘*Educação Já: Contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro*’ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022b), assinado por **Priscila Cruz, Claudia Costin, Katia Stocco Smole, Maria Helena Guimarães Castro**, mencionado somente aqueles intelectuais discutidos nesta pesquisa.

No texto, se afirma que a pergunta que orienta o documento “não é o que deve ser feito com a chamada ‘reforma do Ensino Médio’, atualmente em curso? e sim, o que deve ser feito ao longo dos próximos anos para, de fato, ressignificar o Ensino Médio brasileiro?” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 6). Depreende-se da análise do documento que o TPE apoia tal contrarreforma, apontando somente alguns ajustes. Salaria como positiva a flexibilização da arquitetura curricular e indica que os itinerários formativos deveriam ser mais orientadores sobre o que se espera em termos de habilidades e competências e sobre como trabalhar elementos como as disciplinas eletivas, o Projeto de Vida e as competências para o mundo do trabalho. Sugere também a revisão de que a formação geral básica deva ter, no máximo, 1.800 horas indicando que a discussão deveria se pautar na fixação de um limite máximo para a formação geral básica em

¹¹⁹ As organizações que participaram na construção e apoiam o documento são os seguintes APHs: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – FGV, Conectando Saberes, D3e - Dados para um Debate Democrático na Educação, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente, Transformative Learning Technologies Lab.

percentual da carga horária total, e não em volume de horas. Sobre a educação a distância, apontam que deveria haver uma discussão mais aprofundada sobre seus limites, além de formas para qualificar sua oferta, mas admitem alguma carga horária a distância (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022b).

Em 2023, quando da abertura de consulta pública de “avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio” (Portaria nº 399/2023), o TPE divulgou uma nota técnica “para contribuir com proposições específicas para a consulta pública aberta pelo Ministério da Educação” e apresentou ao MEC em maio¹²⁰. A nota apresenta o que deve ser mantido e o que deve ser reestruturado, coadunada com os principais preceitos discutidos no documento de 2022, acima mencionado.

O que nos interessa aqui é demonstrar essa interlocução do TPE com o MEC e da maneira incisiva que este APH produz orientações no campo das políticas educacionais. Trata-se de um APH comprometido com as estratégias de reposição da hegemonia da burguesia, atuando na busca do consenso para o exercício da direção e dominação e, sobretudo, buscam estabelecer um modelo de gestão empresarial para o funcionamento da educação pública e do próprio Estado. Uma retórica que quer humanizar o capital, tomando a responsabilidade social como referência ideológica, mas que na essência trabalha não somente para sobrepor seus interesses de classe sobre o conjunto da classe trabalhadora, mas, também, para que seus interesses sejam reconhecidos como os interesses de todos, do país, da nação. Para este fim, investe deliberadamente contra a classe trabalhadora quando atua no direcionamento de uma formação patronal, padronizando e alinhando a formação humana às necessidades das relações capital e trabalho.

4.1.2 Instituto Unibanco (IU)

O Instituto Unibanco, criado em 1982, é um braço social do Grupo Itaú Unibanco. Segundo publicação da Revista Forbes, em julho de 2023, o Itaú Unibanco mantém sua posição como a marca mais valiosa do Brasil, com um valor de US\$ 8,7 bilhões (aproximadamente R\$ 42,7 bilhões), representando um crescimento de 32% em relação a 2022. Também, o maior banco da América Latina supera outras marcas, com seu valor

¹²⁰ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-lanca-nota-tecnica-com-propostas-para-consulta-publica-do-mec/>. Acesso em 15 jun. 2023.

sendo 70% maior que a segunda colocada¹²¹. Tem como herdeira a intelectual orgânica Maria Alice Setúbal, de quem partiu a iniciativa de criar a Fundação Itaú Social (MORGAN; MOCARZEL, 2021).

Além do IU, pertencem ao Grupo o Instituto Moreira Salles, a Fundação Tide Setúbal, o Instituto Alana, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Cátedra de Educação Básica da USP, o prêmio Itaú-Unicef, o Instituto Serrapilheira de pesquisa científica, além da sua articulação em conglomerados empresariais de trabalhos sociais, como os Parceiros da Educação e o Todos Pela Educação, em âmbito nacional, ou em articulações internacionais, como o Reduca (MARTINS, 2019; MELGAREJO, 2023).

O IU, além de ser um notável parceiro do TPE, se destaca pela busca de hegemonia relacionada ao ensino médio, pois atua muito fortemente na construção de Parcerias Público-Privada (PPP) com as secretarias estaduais do país. O IU afirma não atuar no campo da filantropia e nem pretende confundir-se com o papel do Estado, mas sim, estabelecer parcerias para que o empresariado possa apoiar os resultados sociais.

O Instituto se empenha em exercer um modelo de responsabilidade social empresarial que represente uma nova tendência desse gênero de atuação. Longe da filantropia e sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado, concentra sua ação no estabelecimento de Parcerias Público-Privadas que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação. [...] Assim como no mundo dos negócios, investimento social pressupõe retorno. A diferença é que o lucro dá lugar aos benefícios para a sociedade como resultado esperado do investimento. É uma decorrência, portanto, a necessidade de contar com meios de avaliar, mensurar e certificar esses ganhos. [...]. Transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

A atuação do Instituto se situa no processo de lucratividade e novas oportunidades de negócio aos empresários da educação, além de incidir na intensificação da direção intelectual e política deste empresariado. Em sua página virtual, o Instituto informa que

[...] o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil. As ações e projetos do Instituto Unibanco são voltados ao Ensino Médio e estruturados em três frentes: a) concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional; b) produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica; c) apoio e

¹²¹ Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/06/itau-e-a-marca-mais-valiosa-do-brasil-confira-o-ranking/>. Acesso em 21 ago. 2023.

fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, *Sobre*¹²²).

O Relatório de Atividades de 2003 do IU é o primeiro que demarca o início de sua atuação na área de educação, a partir de 2002. Em sua exposição de motivos o IU informa que “com a chegada do novo milênio, promoveu uma revisão em sua estratégia e decidiu aprofundar o foco em Educação. [...] estão compreendidas ações para redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5). Fica evidente que se coaduna com as orientações dos principais intelectuais coletivos do capital ao reportarem as necessidades do século XXI como internalização dos novos valores e da “educação ao longo toda a vida”.

Em 2007, segundo o IU, definiu seu foco de concentração no Ensino Médio, por entender ser essa a etapa da educação que concentraria os maiores desafios em virtude dos baixos índices de aprendizagem e nas altas taxas de abandono e evasão escolar. (Instituto Unibanco, *Sobre*). E, em 2007, lança o programa Jovem de Futuro (PJF) – proposta do Instituto Unibanco para a gestão escolar em 197 escolas nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, com assessoria técnica, programas de formação, análises de dados e apoio de sistemas tecnológicos (SANTOS, 2020). Desde 2021, o PJF está presente em escola dos anos finais do ensino fundamental¹²³.

Nesse contexto do avanço empresarial na pauta pela educação de ensino médio, foi elaborado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela Portaria nº 971 de 2009 e homologado pelo Parecer do CNE/CP nº 11/2009, e que passou a integrar a lista de programas vinculados ao PDE. O programa tinha por finalidade instituir mudanças curriculares para o ensino médio por meio de redesenhos dos currículos que envolvem as dimensões do tempo, do espaço e dos saberes escolares (BRASIL, 2009).

O ano de 2009 representa a consolidação de uma das metas do Instituto Unibanco: o reconhecimento e recebimento, pelo Ministério da Educação, da pré-qualificação do *Jovem de Futuro* como uma tecnologia educacional. O significado disso é que o MEC considera a experimentação inovadora “bem-sucedida e adequada para adoção pelas escolas brasileiras” (SOUZA; PIOLLI, 2022, p. 26).

Em 2012, ambos programas – ProEMI e PJF - foram formalmente vinculados por meio de Cooperação Técnica de Implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem

¹²² Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em 10 nov 2022.

¹²³ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em 15 jul. 2023.

de Futuro assinado pelo MEC e o IU. Desde sua origem, o PJJ associava o desempenho dos alunos em avaliações internas e/ou em grande escala, com qualidade educacional e com uma gestão escolar de e para resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012 *apud* SANDRI; SILVA, 2019).

Os principais fundamentos do PJJ estão estruturados na ideologia da meritocracia, na teoria do capital humano e na gestão de tipo gerencial. São perspectivas que servem de estratégia teórico-metodológica para a implementação do Projeto e fazem parte do processo de intensificação da hegemonia do empresariado no contexto social, sendo que a escola pública é considerada pelo empresariado um dos caminhos para o processo de ampliação da sua direção política (SANDRI; SILVA, 2019, p. 43).

Para além da construção do consenso social e da direção cultural e política que derivam de “parcerias” como esta, em que a doutrina empresarial faz emanar uma política educacional, mas que aos olhos da sociedade é vista (e divulgada) como meramente uma política de governo com a ajuda benevolente do empresariado, ou seja, o IU é mais um APH que transforma o projeto de perspectiva privada em política pública.

Em 2015, a parceria do IU com o MEC acerca do ProEMI/JF é desfeita e o IU mantém apenas relacionado às secretarias de educação. Na análise de Souza e Piolli (2022, p. 32) a principal razão seria em virtude do

[...] contato direto com as Secretarias de Educação e suas regionais nos diversos municípios, o “investimento” feito pelo Instituto através do *Jovem de Futuro* (e não mais pelo repasse do MEC através do PPDE – Programa Dinheiro Direto na Escola) nas escolas selecionadas para implementação do projeto em parceria com as Secretarias de Educação, permite ao Instituto Unibanco um avanço no ritmo de abrangência e cobertura do seu projeto político, social e econômico de Nação.

O Instituto Unibanco possui uma plataforma denominada ‘Observatório de Educação’¹²⁴ com mais de 30 mil documentos, entre análises e curadoria de artigos, teses, dados estatísticos e eventos, além de produção audiovisual sobre Ensino Médio e Gestão em Educação Pública, o que demonstra seu objetivo de se constituir em um APH que detenha um conhecimento acerca da educação, e assim, validar ainda mais sua atuação junto ao Estado restrito e a sociedade civil de modo amplo.

Ademais, o IU mantém estreita relação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por meio de uma parceria institucional, que oferece apoio técnico e financeiro para quatro grupos de trabalho (GT), quais sejam: Gestão Escolar, Ensino Médio, Avaliação e Financiamento. No GT do ensino médio, em 2017, realizaram

¹²⁴ Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em 14 mar. 2023.

um programa de formação na área de formulação e implementação de políticas públicas para a reestruturação do Ensino Médio, em parceria com Insper e Itaú BBA, com capacitação de 108 técnicos dos 26 Estados e do Distrito Federal (QUADROS, 2020).

Ainda em 2011, o IU produziu um documento intitulado ‘Ensino médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?’. Como parte do conselho de administração, Claudio de Moura Castro também assina o documento, que já carregava o discurso da inadequação da escola secundária para resolver os problemas de inserção do jovem na escola e no trabalho e propunha modelos.

No Brasil, a defesa de uma mudança na estrutura curricular no ensino médio tem sido ainda mais pronunciada. Alega-se que nosso sistema é pouco diversificado, muito ambicioso em termos de cobertura e enfatiza a preparação para o ensino superior. Enquanto alguns defendem uma reformulação para que o ensino médio possua um caráter mais terminativo (sendo menos enciclopédico e mais voltado para conhecimentos e habilidades úteis para a vida), outros consideram que isso não seria suficiente. Por exemplo, Schwartzman (2010) argumenta que seria necessário rever o modelo de um único tipo de escola, promovendo uma maior diversificação das alternativas oferecidas aos alunos, em especial a oferta de ensino médio vocacional à semelhança do sistema europeu (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, grifo nosso).

Em 2020, em relatório de atividades do IU, sobre a implementação da contrarreforma de 2017, concluíram que, embora com estágios muito variados, a implementação estava em curso e que estava sendo adotado um modelo de reforma coordenado entre os Estados (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). O que fica evidente, é que a problematização ocorre somente sobre as diferenças entre os Estados na implementação em nível administrativo, sem, por óbvio, observar as resistências e debates que ocorriam contrários a contrarreforma dentro e fora das escolas públicas. Sobre seu principal programa, o Jovem de Futuro, afirmam que:

A experiência de mais de uma década de implementação do Jovem de Futuro construiu aprendizagens que permitiram consolidar, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, um modelo de Gestão para o Avanço Contínuo sustentado em três pilares: o foco no estudante, a coerência interna entre as ações das diferentes instâncias da rede e o aprender fazendo (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 12).

Ainda em 2021, Catherine Rojas Merchán, da coordenação do apoio à Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, e Rita Jobim, coordenadora de Políticas de Ensino Médio do Instituto Unibanco, assinaram artigo para o Nexo Jornal¹²⁵ sobre a urgência da implementação da reforma do Ensino Médio, evidenciando os vínculos

¹²⁵ Nexo Jornal. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2021/Novo-Ensino-M%C3%A9dio-balan%C3%A7o-e-li%C3%A7%C3%B5es-sobre-implementa%C3%A7%C3%A3o>. acesso em 10 out. 2022.

entre os intelectuais orgânicos do capital atuantes nas superestruturas do Estado Integral e a atuação conjunta na construção da ideologia burguesa.

Em agosto de 2022, o instituto publica em sua página virtual uma matéria denominada *‘Protagonismo estudantil: novo ensino médio potencializa aptidões e apoia tomada de decisões’*¹²⁶, com apoio incontestado ao desenho curricular proposto pela Lei acerca dos itinerários formativos e do projeto de vida. Também em 2022, realizou a pesquisa “Jovem de Futuro” junto com a DataFolha que, segundo o IU, mediu a percepção da população brasileira sobre a educação, ouvindo 2.070 pessoas com 16 anos ou mais, de todas as classes econômicas, e cobriu 129 municípios de todo o Brasil. De acordo com a pesquisa, “ter conhecimento” e “conseguir um emprego” são os principais papéis da educação para a população brasileira, segundo o levantamento¹²⁷.

Notadamente este APH, junto ao TPE, incidiu fortemente na contrarreforma proposta pela Lei nº13.415/17, ambos representando, majoritariamente, a fração burguesa ligada ao setor financeiro (QUADROS, 2020, BUENO, 2021). Além de participação ativa nas audiências públicas e nos debates sobre a atual contrarreforma, este APH produz intensamente publicações acerca do ensino médio.

Atualmente a presidência do Instituto é realizada por Pedro Moreira Salles¹²⁸ e Pedro Sampaio Malan. Entre os integrantes do Conselho de Governança temos alguns intelectuais orgânicos do capital que compõem/ou compuseram outros APHs, que possuem/ou possuíram vínculos com outros intelectuais coletivos do capital e com o Estado *stricto sensu*, tais como **Claudia Costin e Claudio de Moura Castro**.

O que nos parece é que o IU vem perseguindo fortemente seu objetivo, conforme as palavras de Ricardo Henriques, seu superintendente em 2017: “avançamos em nosso propósito de influenciar fortemente o debate sobre educação e torná-la tema de discussão nas mesas de jantar do brasileiro”¹²⁹.

4.1.3 Itaú Educação e Trabalho (IET)

¹²⁶ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/protagonismo-estudantil-novo-ensino-medio-potencializa-aptidoes-e-apoia-tomada-de-decisoes/>. Acesso em 14 jun. 2023.

¹²⁷ Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/415a8684-85bc-45fe-8562-fc84776902da>. Acesso em 15 mai. 2023.

¹²⁸ Presidente do Instituto Unibanco, Pedro Moreira Salles é herdeiro do Unibanco e o nono bilionário mais rico do Brasil. É filho de Walter Moreira Salles, um dos apoiadores do golpe militar de 1964 e beneficiário direto das políticas monetárias da ditadura (BRANDÃO, 2018).

¹²⁹ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2017/ricardo.html>. Acesso em 15 mar. 2023.

Este APH é também, como o Instituto Unibanco, um braço social do Grupo Itaú Unibanco. A história deste APH se inicia em 2002, sob o nome de Itaú BBA, atuando na educação pública, notadamente o ensino médio. Em 2013, apoiou o projeto de Lei nº 6.840/13 de reformulação do ensino médio, articulando-se com o Consed e com o MEC. Em 2014, participou das Conferências sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2015, patrocinou o II Seminário do Ensino Médio do Consed, em Manaus, com objetivo de discutir o PL de 2013 (QUADROS, 2020).

Em 2019, a Fundação Itaú para Educação e Cultura englobou o Itaú Social¹³⁰, Itaú Cultural e de Educação e Trabalho. O Itaú BBA tornou-se Itaú Educação e Trabalho e ganhou uma superintendência com ainda mais autonomia para atuar no campo da educação. **Ana Inoue**, intelectual orgânica apresentada nesta pesquisa, é superintendente deste APH.

O IET possui uma vasta biblioteca virtual, desde 2020, com publicações e pesquisas sobre o ensino médio e ensino técnico-profissional, evidenciando o direcionamento de suas ações para a formação da juventude trabalhadora, notadamente, direcionada para o ensino médio técnico/profissionalizante. Ademais, é fomentador da política de educação em tempo integral junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que, por meio de assessorias e apoio técnico para a implementação de modelos, incidem no conteúdo da política educacional (CAETANO, 2021) e, também, disputam o financiamento dos programas nos Estados (BUENO, 2021). Nesta seara, podemos acrescentar o Instituto Ayrton Senna, como veremos a seguir.

Em sua página virtual, relatam que atuam em parceria com as Secretarias da Educação, do Desenvolvimento Econômico, do Trabalho, de Ciência e Tecnologia, autarquias, entre outras, tendo por objetivo “apoiar as redes de ensino em prol da ampliação e do fortalecimento de políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica e contribuir para que as juventudes brasileiras tenham igualdade de oportunidades”¹³¹. Neste espaço, apresenta um documento com 5 acordos de cooperação realizados em 2021, com os Estados do Amapá, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe e

¹³⁰ Na análise de Pina (2014), quando da discussão sobre A Fundação Itaú Social, afirmou que este APH atuou na defesa de teses de responsabilização, meritocracia e privatização da educação escolar pública em nosso país. Também em artigo sobre o Itaú Social, com origem em 1993, Morgan e Mocarzel (2021) demonstraram que, entre suas diversas e variadas formas de atuação, esteve a formação docente, ou seja, cursos para a implementação da BNCC.

¹³¹ Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/parceiros/parcerias-com-o-poder-publico>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Minas Gerais, todos eles vinculados ao ensino médio com formação técnica e profissional. Possuem, inclusive, um Observatório de Educação Profissional e Tecnológica com informações, publicações e pesquisas acerca da EPT.

Um ponto importante para estes APHs, que constatamos na pesquisa, é a produção de material para formação docente. Resolutamente, influenciar a formação de professores é fulcral para o alcance dos objetivos que se propõem. A publicação *‘Articulação curricular no ensino técnico-profissional e projetos empreendedores’*, (2020a), se propõe a ser um material de apoio para formação de educadores. A apresentação, escrita pela superintendente **Ana Inoue**, relata que “temos como objetivo principal contribuir para que órgãos federais e estaduais implementem políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade, reconhecidas e valorizadas na formação integral dos jovens” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020a, p. 3). Sobre o ensino médio, a publicação enaltece a flexibilização curricular e versa que “a mudança visa atender a urgência de uma escola conectada com a realidade do século XXI e com os caminhos que os estudantes pretendem seguir em seu futuro (idem, p. 6). O material prevê formação para 4 encontros e tem foco na formação técnica de nível médio.

A publicação *‘Educação Profissional Emancipatória: Juventudes e Trabalho’* (2020b) se dedica a apoiar a contrarreforma atual do ensino médio. Novamente, **Ana Inoue**, escreve que o objetivo “é sensibilizar educadores, formuladores e executores de políticas públicas e a sociedade em geral para a necessidade de rever o papel que a formação profissional e tecnológica tem para o país” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 6). O documento exigiria uma análise profunda, mas salientamos o que traz a respeito das relações educação e trabalho. No capítulo ‘O trabalho do futuro e seus desafios’, lê-se: “No Brasil, boa parte da mão de obra encontra-se hoje em setores com elevado risco de automação, isto é, nos ramos de mais baixa produtividade do setor de serviços, e nos setores ligados à produção primária, como as commodities agrícolas (soja, trigo, milho, café etc.)” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 15). Novamente, como recorrente na análise documental que aqui se realiza, a tecnologia como ameaça ao trabalho humano.

Alguns futuristas, profissionais que estudam o porvir, argumentam que a presença maciça de máquinas na realização de atividades produtivas pode abrir uma oportunidade nova para milhões de pessoas no mundo experimentarem *o autoemprego e a autorrealização*. Dessa forma, será possível atuar em trabalhos com mais significado, que façam mais sentido e que estejam mais ligados ao projeto de vida de cada indivíduo, tendo como motores a criatividade e a inovação (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 23, grifo nosso).

A hegemonia, que pretende conferir direção político-cultural, moral e intelectual para a política educacional e que se lastreia nas publicações, está sendo pensada, desenvolvida e divulgada por instituições financeiras que querem fazer crer nas suas intencionalidades benevolentes de ‘reformatar’ o ensino médio. Segundo o livro, “os itinerários formativos, tal como propostos no novo ensino médio, possibilitam inserir, na educação básica, oportunidades educacionais para que os jovens criem seus projetos de vida e, com isso, possam ampliar sua motivação com a formação escolhida” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 121).

Ironicamente e estrategicamente, como tem sido comum à diferentes APHs, se apropriam de termos e conceitos do campo crítico, criando o que Fontes (2018) denominou de uma espécie de *novlíngua*, na qual os termos relembram reivindicações históricas, mas estão em total discrepância com as bandeiras defendidas pelos setores democráticos e populares. O livro do IET que preconiza uma *educação profissional emancipatória, que remete à educação integral*, atrela emancipação à autonomia para realizar escolhas, escamoteando que, no capitalismo, o reino da liberdade encerra quando inicia o reino das necessidades.

Para que a escola emancipe de fato, precisa esforçar-se no sentido de diminuir as desigualdades, oferecer ao jovem uma *educação integral* e integradora, que possa *desenvolver nele conhecimentos, competências, habilidades e atitudes capazes de gerar autonomia, responsabilidade e horizontes*, de forma que, começando pela vida escolar, ele esteja apto a fazer boas escolhas para sua vida (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 120, grifo nosso).

O *modus operandi*, ou melhor, uma das formas de os APHs atuarem em rede, construindo uma teia retórica, é se auto referenciarem em suas publicações e pesquisas que, quando não são realizadas em conjunto, promovem diálogos entre si. O documento do IET cita uma pesquisa da Fundação Estudar (do grupo Lemann) onde diz que “O desejo de ir mais longe e de ser protagonista no trabalho apareceu na pesquisa, [...] que ouviu, em 2018, 1.051 jovens de 18 a 25 anos de todo o Brasil” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 46). Também faz referência à pesquisa do TPE e da *MCKinsey Global Institute* em seu estudo *Education to employment: designing a system that Works* (2012), no qual afirma que “na América Latina, entre 40% e 50% dos empregadores indicam a falta de habilidades para o mundo do trabalho como o principal fator para as vagas não preenchidas” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 90).

Catini (2021), em artigo intitulado ‘A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”’, faz uma análise bastante perspicaz deste livro do IET e nos adverte que a

“educação bancária” não é mais uma metáfora, pois coloca todo mundo para trabalhar e servir ao capital, pelo lucro e pela contenção social.

No processo de pesquisa, encontramos uma outra publicação do APH Itaú Educação e Trabalho denominada ‘*A Formação Técnica e Profissional e o Novo Ensino Médio: Guias de Apoio às Redes Estaduais*’, de 2022, que segundo este APH, é composto por sete guias (e-books) “voltados aos profissionais das secretarias estaduais de educação, esclarecem e aprofundam pontos sobre a reforma do ensino médio aprovada em 2017 e assim auxiliam o trabalho desses gestores na implementação do novo ensino médio brasileiro”¹³². Entre uma série de prescrições e descrições, no primeiro guia – Itinerário da educação técnica e profissional - informam uma experiência realizada no âmbito do ‘novo ensino médio’ com itinerário de FTP.

Em dezembro de 2020, o Sesi e o Senai formaram 198 estudantes de 5 Estados – Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás – segundo as diretrizes do Novo Ensino Médio, em um itinerário de FTP para Técnico em Eletrotécnica. Nessa experiência-piloto, iniciada em 2018, tornou-se possível o acesso gradual a diferentes habilitações profissionais, em progressão paralela ao desenvolvimento do perfil de competências definidas pela BNCC. Para isso, criou-se uma modelagem curricular em três módulos, *apropriada ao estabelecimento de parcerias com escolas públicas e privadas*, e que também atende ao projeto de vida do jovem, podendo, ainda, ser adaptada ao contexto local (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2022, p. 33).

Em 2023, na linha da discussão sobre educação e trabalho, o IET juntamente com a Fundação Arymax, Fundação Roberto Marinho e Fundação Telefônica Vivo publicam a pesquisa intitulada ‘*O futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras*’. A pesquisa foi executada pelo Instituto Cíclica em parceria com o Instituto Veredas entre os meses de agosto e novembro de 2022. Também este material mereceria uma análise atenta pela quantidade de informações importantes no desvelamento das contradições colocadas. De acordo com a publicação, o projeto busca:

[...] apresentar as tendências do mundo do trabalho e aponta desafios e caminhos para a inclusão produtiva dos jovens brasileiros, abordando as atuais tendências do mundo do trabalho, retrato das juventudes do país neste cenário, oportunidades para inclusão produtiva dos jovens e, por fim, recomendações para tomadores de decisão com foco na formação profissional e tecnológica (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2023, p. 5).

Este APH desponta como um articulador da política de educação com foco no trabalho, formulando e difundindo pesquisas, estudos, relatórios e se constituindo em

¹³² Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/a-formacao-tecnica-e-profissional-e-o-novo-ensino-medio-guias-de-apoio-as-redes-estaduais>. Acesso em 23 mai. 2023.

fonte de análise importante para o campo crítico, posto que nos conferem também insumos e elementos para que possamos explicitar as contradições impressas na materialidade em contraponto ao discurso por eles desenhado.

4.1.4 Fundação Lemann (FL)

A Fundação Lemann (FL) é ligada ao Grupo Lemann, que por sua vez pertence ao empresário Jorge Paulo Lemann-, é mais um aparelho privado de hegemonia por meio do qual o empresariado brasileiro objetiva incidir sobre os projetos de formação dos filhos da classe trabalhadora, expandindo em larga escala uma dada sociabilidade burguesa que conduz à mercantilização e mercadorização da educação escolar e seus sistemas de ensino, além dos retornos relacionados às novas possibilidades de acumulação disponibilizadas pelo atual estágio de desenvolvimento do capital financeirizado.

Antes de adentrar na FL, vejamos as primeiras aproximações de seu fundador e do Grupo Lemann com a educação, que se dá na perspectiva de uma gestão empresarial vinculada à lógica do capital financeiro, claramente marcada pelo investimento na formação de lideranças.

Sua primeira investida institucionalizada na educação se deu em 1991, com a criação da Fundação Estudar, vinculada ao Banco Garantia, de Jorge Paulo Lemann e outros sócios. [...] Numa sucinta análise, a Fundação Estudar se volta a uma “conformação” de “jovens determinados a seguir uma trajetória de impacto”, uma estratégica formação, concebida e gerada, não numa instituição escolar, mas num banco de investimentos (OLIVEIRA, 2019, p. 164, grifos da autora).

A Fundação Estudar é a primeira organização social do Conglomerado do GL, seguidas pelo Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) (1999)¹³³, *Lemann Foundation*/Fundação Lemann (2001) e Instituto Lemann (2011)¹³⁴. Trata-se de uma fundação privada com atividade econômica exercida na educação superior, especializada na preparação e na seleção de jovens “lideranças” para cursar a graduação e a pós-graduação, com programa de concessão de bolsas de estudo. Já evidenciando o papel estratégico que os empresários pretendiam desempenhar na direção

¹³³ Conhecido por Instituto Social Maria Telles, é a segunda associação privada do Conglomerado de APH empresariais, sem fins lucrativos, com atividades econômicas na defesa de direitos sociais, institucionalizada em 1999, sob direção de Marcel Hermann Telles. Em 2014, a organização entrou para o mercado de ensino a distância com apoio de peso das *edutechs* e com a criação do ISMART Online.

¹³⁴ A pesquisa intitulada “Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios” (FARIAS, 2021) traz detalhamentos sobre a criação, funcionamento e atuação dessas organizações sociais.

do país, o conselho curador expressou seu entendimento em 2003: “Os dirigentes de empresas, pequenas ou grandes, públicas ou privadas, que geram riqueza, impostos e empregos, a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social de um país, têm um papel fundamental na transformação do Brasil (FUNDAÇÃO ESTUDAR, 2003, p. 2).

Assim, as iniciativas do grupo se ampliam e resultam num mecanismo de capacitação de jovens, voltado ao mundo empresarial, financeiro e do livre mercado, com princípios de liderança, competitividade, empreendedorismo, etc. Os requisitos dessa nova formação pretendida para jovens trabalhadores devem se pautar por uma educação genericamente ampla, flexível e pragmática, ou seja, um projeto de educação empresarial alinhado ao ideário das novas estratégias de administração científica e de gestão do mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2019). Para esta autora, a atuação do Grupo Lemann no campo educacional no Brasil pode ser caracterizada por duas estratégias principais:

Tanto pela valorização e disseminação dos princípios do mundo empresarial na sociedade, disseminada e implementada através da educação, o que resulta numa eficiente “publicização da cultura empresarial”, quanto pelo que entendemos ser o mais determinante aspecto dessa recente atuação de grupos privados - “o empresariamento do fundo público”, uma novidade que convive harmonicamente com as tradicionais estratégias de acumulação da riqueza (OLIVEIRA, 2019, p. 165-166, grifos da autora).

As formas de dominação burguesa que se constituem por meio de seus APHs (fundações, institutos, organizações empresariais) na atual quadratura histórica é fenômeno expressivo na gestão da educação pública sob o comando do capital financeiro.

O crescimento espetacular das transações financeiras foi um dos fatos mais significativos da década de 80 e já marcou os primeiros anos da década de 90. Efetivamente, a esfera financeira representa a ponta-de-lança do movimento de mundialização da economia; é nessa esfera que as operações do capital envolvem os montantes mais elevados; é aí que sua mobilidade é maior; é aí que, aparentemente, os interesses privados recuperaram mais completamente a iniciativa, em relação ao Estado (CHESNAIS, 1998, p. 11).

A *JP Lemann Foudation* é organização social, de propriedade de Jorge Paulo Lemann e família, atuando prioritariamente na educação, desenvolvido conjuntamente com a Fundação Estudar e o ISMART sob a direção de Lemann e seus sócios. Ao analisar os relatórios anuais da FL com a lista das organizações beneficiadas com apoio financeiro e técnico ou como co-realizadoras de projetos estratégicos, Farias (2021, p. 751) constata que, “a presença da Fundação Estudar e do ISMART entre os beneficiários e os parceiros confirma a ideia de matrizes do conglomerado de APHEs Lemann que se expandem com

o entrelaçamento entre empresas, pessoas jurídicas e físicas e miríades organizações sociais”¹³⁵.

A *JP Lemann Foudation* foi criada sob o estatuto de Berna, em dezembro de 2001 e inscrita pelo artigo nº 80 do Código Civil Suíço, com sede em Zurich. De acordo com os registros no país de origem, o nome foi alterado em 2007, para Lemann Foundation. Em 2011, outra organização é institucionalizada no Brasil, por meio do cadastro ao CNPJ, com natureza jurídica, associação privada, sem fins lucrativos, com sede em Pinheiros, São Paulo, com o nome de Instituto Lemann. Em território nacional é o Instituto Lemann, a organização social que formaliza os acordos com o poder público (FARIAS, 2021).

Do ponto de vista do controle social é a natureza jurídica da organização e o registro do seu estatuto social no país que balizam a prestação de contas aos aparelhos administrativos do Estado. A diferenciação entre as organizações sugere tática para blindagem jurídico-administrativa proveniente das transações comerciais realizadas no território brasileiro por JP Lemann e família entre a organização suíça, *Lemann Foundation*, e o Instituto Lemann, responsável pelos acordos com o poder público (FARIAS, 2021, p. 748).

Desta feita, esclarecemos a gênese da Fundação Lemann, sendo somente um braço de um conglomerado empresarial do Grupo Lemann. A organização suíça atuou no Brasil entre 2002 e 2010, quando foi institucionalizada no país com o nome Instituto Lemann em 2011. Desde 2002, a educação pública é campo de atuação da Fundação. Em seu

¹³⁵ A pesquisa de Farias (2021) extraiu dos relatórios da Fundação Lemann aqueles APHs que estão registrados que recebem apoio financeiro, apoio técnico ou são co-realizadores dos projetos Lemann: Amplifica, Artemisia Negócios Sociais, Associação de Jornalistas da Educação (JEDUCA), Associação Endowment Direito GV, Brasil Cursinhos, Canal Futura, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Centro de Liderança Pública (CLP), CERSI /Anvisa, Christensen Institute, Codeclub Brasil, Conviva Educação, Elos Educacional, Ensina Brasil, Escola Digital, Fábrica de Aplicativos, The Lindau Nobel Laureate Meetings, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo (FTV), Fundação Victor Civita (FVC), Geekie, Gerando Falcões, Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), Google, Graded São Paulo, HandTalk, Hospital Israelita Albert Einstein, Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), Instituto Inspirare, Instituto Aliança, Instituto Canoa, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), Instituto Credit Suisse HedgingGriffo, Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio (ITS Rio), Instituto Escala, Instituto Igarapé, Instituto Natura, Instituto Paulista de Estudos e Pesquisas em Oftalmologia, Instituto Península, Instituto Rodrigo Mendes, Itaú BBA, Khan Academy, Laboratório de Educação, Letrus, Mathema, Formação e Pesquisa, MGOV, Movimento Mapa Educação, Mundo Maker, Nova Democracia, Omidyar Network, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Projeto Colabora, Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), SciBr Foundation, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), Tuneduc, University of St. Gallen, Vetor Brasil, Article, Instituto Four, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSAD), A Banca, Ipepo (Instituto da Visão), Instituto Sou da Paz, Uneafro, Brasil Cursinhos, Instituto do Tênis, Centro Ruth Cardoso, Instituto PROA, Parceiros da Educação, Lob Instituto, Associação Fernanda Bianchini e Bienal das Américas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019 *apud* FARIAS, 2021, p. 752).

Relatório Anual daquele ano, avalia que a despeito do investimento público gradativo na educação como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) em 1998, que resultou na melhoria das taxas de escolarização no ensino fundamental, a qualidade da educação continuava baixa (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002). Em seu primeiro Relatório Anual, explana que, entre os desafios futuros “destacaram-se a urgência de melhorar a qualidade e equidade da educação, com a garantia de ensino universal para estudantes do ensino médio, e o aprimoramento dos meios de avaliação e monitoramento de desempenho e aprendizagem” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 1).

Os principais projetos implementados ao longo dos anos de 2002 a 2011, “foram cursos de formação continuada, cursos de pós-graduação à distância, seminários, workshops vinculados à premiação de escolas e secretarias de educação, a partir dos casos exemplares de sucesso “estudo de casos/melhores práticas” (FARIAS, 2021, p.754). Entre estas ações promovidas destaca-se o curso *Gestão para o Sucesso Escolar*¹³⁶ (ofertado às secretarias de educação para professores, gestores e técnicos), o *Programa Formar*¹³⁷ que atua nas redes públicas de ensino com objetivo de influenciar no planejamento e implementação de políticas educacionais das secretarias de educação e o *Programa Inovação Educação Conectada*¹³⁸(IEC) que pretende assessorar no uso e implementação de tecnologias e plataformas de ensino e tem como organizações parceiras a Elos Educacional, Mathema, Sincroniza Educação e Instituto Gesto que se incumbiram

¹³⁶ Em 2003, a FL criou o Instituto Gestão Educacional (IGE). É uma instituição jurídica de administração e desenvolvimento de projetos de gestão escolar. O projeto Gestão para o Sucesso Escolar foi a primeira iniciativa inteiramente desenvolvida pela Fundação Lemann/IGE.

O objetivo é expandir a lógica da gestão por resultados dentro do ambiente escolar através da formação de diretores e profissionais de ensino das escolas públicas.

Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2003>. Acesso em 23 nov. 2022.

¹³⁷ A última notícia do programa data de março de 2020. “O programa da Fundação Lemann, que já colabora com mais de 1 milhão de alunos, abre processo seletivo para Redes Municipais de Educação”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/sua-rede-de-ensino-parceira-do-formar>. Acesso em 24 nov. 2022.

¹³⁸ Conta com a participação do MEC, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, do Cieb (Centro de Inovação para Educação Brasileira), do BNDES, UNDIME e CONSED. O objetivo do programa “é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica”. A implementação se deu em três fases: 2017-2018: indução - construção e implementação com meta de atender 44,6% dos alunos da educação básica, 2019-2021: expansão - com ampliação da meta para 85% dos alunos e avaliação de resultados e 2022-2024: sustentabilidade – alcançando 100% dos alunos da educação básica e transformação do Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em 12 dez 2022.

do trabalho técnico-formativo, com a direção político-pedagógica de **Claudia Costin e Cleuza Repulho**¹³⁹ (FARIAS, 2021).

No que diz respeito à gestão pública, notadamente pelo papel desempenhado junto às redes públicas de educação, a coadunação da FL junto ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e à União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME)

[...] foi fundamental para a introdução, a disseminação e a capilarização dos seus produtos e serviços nas redes públicas de ensino e nos conselhos de educação. A atuação do CONSED e da UNDIME resulta na fidelização dos gestores educacionais (secretarias de educação, conselhos de educação, consórcios, arranjos educacionais e escolas) ao conteúdo empresarial Lemann (FARIAS, 2021, p. 753).

Desta forma, a atuação de grupos privados na educação, por meio das parcerias público-privada, propicia acesso ao fundo público e constitui processos de mercantilização e a mercadorização da educação básica, onde frações burguesas atuam na comercialização de serviços sociais, organizadas por meio de seus APHs, proclamadas como ‘sem fins lucrativos’, mas que são, na verdade, o que Boito Jr (XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009) denomina como uma nova burguesia de serviços. Desta feita, a educação, tanto pública quanto privada, fica subsumida ao empresariado que assumiu, em íntima relação com o Estado restrito e intelectuais coletivos do capital, as direções moral e intelectual do processo escolar (ANDRADE; MOTTA, 2020).

A FL atua também na produção e difusão de pesquisas que conferem sustentação às proposições da contrarreforma (Lei 13.415/17). Em 2018, produziu uma pesquisa nomeada de “*Projeto de vida: o papel das escolas na vida dos jovens*”, com apoio técnico do TPE. Um material extenso que:

[...] analisa a capacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os jovens atingirem seus objetivos na vida adulta. A metodologia utilizada contou com entrevistas com jovens egressos do ensino básico com notas acima da média no Enem, empregadores, professores universitários, organizações da sociedade civil e especialistas em educação (LEMANN, 2018, s/n).

¹³⁹ **Cleuza Repulho:** Consultora UNESCO; Diretora de Políticas do MEC / 2008; Membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito a Educação de 2005 a 2013; Conselheira do: Instituto Natura; Nova Escola; Comunidade Educativa CEDAC; Instituto Rodrigo Mendes; CENPEC; Assessorou a elaboração da plataforma CONVIVA; Consultora Sênior: Fundação LEMANN entre outras organizações. **Claudia Costin:** foi Diretora Sênior para Educação no Banco Mundial. Atualmente trabalha para o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE). Foi Secretária da Educação da cidade de Rio de Janeiro. Vice-Presidente da Fundação Victor Civita. Membro e fundadora do Movimento Todos pela Educação. Presidente da *PromonIntelligens*, empresa voltada para *e-learning*.

Entre as conclusões do estudo está a existência de uma grande desconexão entre o que é exigido dos jovens fora da escola e o que é ensinado nela e a importância do uso de novas tecnologias para facilitar o aprendizado dentro e fora das salas de aula. Também, em relação ao currículo atual – tratado como conteudista – e que muitas vezes não desperta o interesse de jovens (LEMANN, 2018).

Em 2019, a FL promoveu um estudo junto ao IEDE, IU e Itaú BBA denominado ‘*Excelência com equidade no Ensino Médio; a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas*’. Logo na apresentação, novamente o altruísmo empresarial é manifestado: “as quatro organizações estabeleceram esse compromisso por entenderem que a discussão sobre oportunidades e caminhos para o ensino médio é inadiável, especialmente com a recente homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa (FUNDAÇÃO LEMANN *et al*, 2019, p. 5).

No documento, este conglomerado de APHs explicita seu irrestrito apoio à atual contrarreforma, analisa que esta etapa “precisa ter um fim em si mesma, e desenvolver, para além do conteúdo curricular, habilidades e competências que permitam aos jovens uma participação ativa e crítica na sociedade e sua inserção no mundo do trabalho” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019 *et al*, p. 13) e que o “protagonismo dos jovens é um pilar importante de vários desses projetos, contribuindo para que eles se sintam mais capazes, confiantes e sujeitos de si” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019 *et al*, p. 49). Sobre a função da escola secundária, explicita-se:

Outra discussão extremamente relevante é sobre a necessidade do ensino médio de preparar o estudante para o ensino superior e o mercado de trabalho. Para muitos jovens, entrar em um curso de graduação é o próximo passo lógico. No entanto, não se pode esquecer que essa ainda não é condição de todos. Para a grande maioria dos jovens que não terá acesso a uma das vagas do ensino superior, é preciso gerar oportunidades. Além disso, a etapa precisa ter um fim em si mesma, e desenvolver, para além do conteúdo curricular, *habilidades e competências que permitam aos jovens uma participação ativa e crítica na sociedade e sua inserção no mundo do trabalho* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 13, grifo nosso).

Este é o projeto que se quer para a juventude trabalhadora brasileira – leia-se: cerceamento do conhecimento científico, formação estreita e pragmática rebaixada às demandas cambiantes do capital por força de trabalho que eleve a extração de mais-valor e que, ao mesmo tempo, iniba justamente uma participação ativa e crítica, escamoteando as contradições da existência e produzindo a passividade e o conformismo necessários ao pleno funcionamento da hegemonia burguesa sobre a vida social.

Importante registrar que há uma infinidade de programas desenvolvidos pela FL em parceria com outros APHs para gestão do setor público e de redes públicas de educação estabelecendo ‘parceria’, majoritariamente, com os Estados.

Atualmente, Denis Mizne é diretor executivo da FL e esteve presente em reunião¹⁴⁰ com um dos representantes do atual governo Lula, Fernando Haddad, em novembro de 2022. Também compõe o Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável (CDESS), que se denominou de “Conselhão de Lula”, composto por 246 integrantes e criado por decreto em maio de 2023¹⁴¹. Em abril de 2023, a FL lançou um manifesto que poderia ser um poema, não fosse tão perverso. Em um trecho diz que: “Jovens que continuam a aprender, se desenvolvem na vida: acessam o mundo em sua plenitude. Tornam-se líderes. De suas próprias vidas, de suas comunidades, cidades e governos. Sonham até”¹⁴².

Os fatos demonstram que as estratégias empresariais para a disseminação do seu ideário têm centrado nas políticas educacionais para expansão dos seus negócios e para sequestrar o futuro da classe trabalhadora, tomando como uma das táticas, cada vez mais, avançar por dentro do aparelho de Estado, ampliá-lo para instituição e institucionalização a sua hegemonia.

4.1.5 Instituto Ayrton Senna (IAS)

Este APH foi fundado em 1994 é também uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e, assim como os demais, se apresenta como uma instituição sem quaisquer vínculos políticos ou partidários. O IAS participou ativamente na formulação da Base Nacional Comum Curricular e na contrarreforma do ensino médio (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020; KOSSAK, VIEIRA, 2022), com a participação assídua de seus intelectuais orgânicos, como **Mozart Neves Ramos**, nos momentos de desenvolvimento da Medida Provisória nº 746/2016 (BUENO, 2021). É um importante articulador que também atua em rede com outras organizações governamentais, APHs e ICs como a OCDE, com quem tem parceria desde 2012 e, juntos, vem atuando fortemente

¹⁴⁰ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/haddad-reune-representantes-de-fundacoes-e-ex-mec-para-discutir-educacao-em-governo-lula,8d1845e66ef2b4a6d4a30241e2c250411sp0myh7.html>. Acesso em 15 jun. 2023.

¹⁴¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/veja-quem-sao-os-246-integrantes-do-conselhao-de-lula/>. Acesso em 14 jun. 2023.

¹⁴² Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/nosso-manifesto>. Acesso em: 14 mai. 2023.

na pauta das competências socioemocionais por meio de publicações sobre o tema, objetivando chegar nas escolas formando professores e estudantes.

Em 2021, a OCDE lançou uma publicação intitulada *‘Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais’* que foi traduzida e publicada pelo IAS em 2022. Na página virtual do IAS, a chamada para a publicação é “Relatório da OCDE mostra relações entre competências socioemocionais, aprendizagem e saúde mental de estudantes de nove países”¹⁴³, reforçando a importância da escola no desenvolvimento destas competências. Em 2020, também foi lançado pela OCDE uma publicação traduzida e divulgada pelo IAS, com produção da Fundação Santillana, denominado *‘Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola’*.

Em 2022, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizaram formações em municípios de todas as regiões do Brasil por meio de um programa denominado *‘Volta ao Novo’*, referência à pandemia, para formar técnicos de secretarias de educação para que eles trabalhassem com o desenvolvimento de competências socioemocionais de outros educadores¹⁴⁴. O programa teria por intenção oferecer apoio às secretarias municipais de educação no desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas a “tolerância à frustração, empatia, entusiasmo, foco, imaginação criativa, e muitas outras para o acolhimento da comunidade escolar como um todo e também no planejamento para o retorno às aulas presenciais, independentemente de quando ele aconteça em cada localidade (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, s/n).

A sua relação mais direta com a contrarreforma do ensino médio se verifica nas parcerias com redes estaduais de educação, de maneira a definir projetos de currículo escolar, como é o caso dos projetos de competências socioemocionais para o ensino médio em tempo integral.

No Estado do Rio de Janeiro, desenvolveram uma proposta de educação integral no ano de 2012, denominado programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), em formato de parceria público-privada, com objetivo de ser replicado em toda rede estadual para desenvolver uma educação para o século 21. Em 2013, a proposta

¹⁴³ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/relatorio-da-ocde-mostra-relacoes-entre-competencias-socioemocionais-aprendizagem-e-saude-mental-de-estudantes-de-9-paises/>. Acesso em 14 fev. 2023.

¹⁴⁴ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/volta-ao-novo/>. Acesso em 14 fev. 2023.

pedagógica passou a ser aplicada em 53 escolas da rede por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹⁴⁵. Em 2016, foi expandido para outras duas escolas de referência do RJ. O SEEM foi desenvolvido a partir de estudos realizados pelo Centro para Pesquisa de Inovação Educacional da OCDE e contou com um instrumento para a avaliação das competências socioemocionais (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020). Para estes autores, “a grande novidade que o programa SEEM traz consigo é a proposição de conjugar competências socioemocionais juntamente com as competências cognitivas no currículo, a fim de que a primeira sirva como elemento de desenvolvimento da segunda” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 7).

No Estado de Santa Catarina foi desenvolvida uma proposta de educação integral para o ensino médio inspirada na experiência do Rio de Janeiro, com apoio do Instituto Natura, da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento e da FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina), com objetivo de desenvolver a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século XXI¹⁴⁶. Santa Catarina aderiu ao programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016) que transfere recursos para que as secretarias estaduais de educação implementem o programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Em 2017, o EMITI foi implementado em parceria como IAS em 16 escolas da rede estadual e, em 2019, já somavam 31 escolas (GARCIA; VOIGT, 2020).

Importante mencionar que estas parcerias são acompanhadas de uma proposta pedagógica, da adoção de um material didático, acompanhamento e formação de professores, o que incide diretamente na autonomia docente e das escolas. Na análise de Cormelatto e Caetano (2013, p. 248), “como os programas do Instituto são prontos, padronizados, a função do professor fica restrita a um técnico atuando apenas como executor das decisões já estabelecidas”.

Muitas análises poderiam ser realizadas sobre tais parcerias, para além da interferência curricular e suas implicações. Um fato que merece atenção é a forma como

¹⁴⁵ O Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE. A edição atual está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em 14 mai. 2023

¹⁴⁶ Informações contidas na página virtual do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/educacao-integral-para-o-ensino-medio-sc/>. Acesso em 12 abr. 2023.

estas experiências, pensadas e elaboradas pelo empresariado, chegam até as escolas por meio de programas do governo federal. No RJ ocorreu por intermédio do ProEMI e, em SC, por meio do EMITI.

Junto à OCDE, que se utiliza da base teórica *Big Five*¹⁴⁷ para o estudo de competências socioemocionais, o IAS é um notável arauto destas competências. A BNCC, a contrarreforma do Ensino Médio e as DCNEM são pautadas no desenvolvimento de competências com forte apelo às competências socioemocionais ligadas às subjetividades dos indivíduos. O IAS elaborou um documento¹⁴⁸ onde explica como cada competência geral mobiliza as competências socioemocionais baseada em sua matriz de competências socioemocionais. Magalhães e Rodrigues (2022) discutem e apresentam este documento, que foi produzido em 2020, de maneira detalhada.

Em 2021, o IAS publicou um livro intitulado *‘Competências Socioemocionais: a importância do desenvolvimento e o monitoramento para a educação integral’*. Neste documento afirma que “o desenvolvimento socioemocional intencional dos estudantes é tão importante quanto seu desenvolvimento cognitivo, e essa premissa é uma das bases da educação integral” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021, p. 8) e que “num cenário de incertezas, complexidade, ansiedade e rápidas mudanças, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais no ambiente escolar amplia a capacidade de cada estudante de se autoconhecer (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021, p 10). Abaixo o modelo adotado pelo IAS de acordo com as 5 macrocompetências (*big five*)¹⁴⁹ das quais derivam outras 17 competências socioemocionais, selecionadas por, segundo o IAS, “apresentarem evidências de relação com aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre outros fatores relacionados ao contexto escolar (Idem, p. 19).

¹⁴⁷ No âmbito da psicologia, as competências socioemocionais têm como base a Teoria do Big Five que define cinco dimensões comportamentais para analisar e definir a personalidade do indivíduo: estar aberto à novas experiências culturais, intelectuais e estéticas; consciência inclinada ao esforço, organização e responsabilidade; ser extrovertido, no sentido de orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, pessoas e coisas; ser amável e agir de modo cooperativo; ter estabilidade emocional, que insere previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor (LIMA; SIMÕES, 2000 *apud* CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 6).

¹⁴⁸ Não encontramos o documento original, no entanto, a página virtual do IAS há uma vastidão de publicações sobre o tema de competências socioemocionais e suas relações com a BNCC.

¹⁴⁹ Nesta perspectiva teórica ganhou proeminência o modelo conhecido como *Big 5* (GOLDBERG, 1971), que elenca cinco grandes dimensões da personalidade. Estas dimensões seriam: Abertura à Experiência; Consciência; Extroversão; Concordância e Neuroticismo (também chamado de estabilidade emocional). Esses fatores representam a personalidade no nível mais amplo de abstração (ACCIOLY; LAMOSA, 2021).

Figura 5 - Cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna)

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Na mesma linha de pensamento apontada por Chaves, Motta, Gawryszewski (2020), não é nossa intenção discutir se as competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes no seu desempenho cognitivo, mas sim que “os modelos de medição da personalidade não são inequívocos e somente técnicos, mas são construídos historicamente e estão inseridos num determinado projeto societário” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 18).

Nesse sentido, conhecemos o projeto societário que a atuação sistêmica dos diferentes APHs que atuam no campo educacional objetivam construir quando buscam institucionalizar políticas públicas para a educação vinculadas aos seus propósitos. Como exemplo, citamos o Plano Estratégico 2019-2022¹⁵⁰ da secretaria de educação do Estado de São Paulo, que informava que um dos objetivos centrais do plano seria “preparar os estudantes para o século XXI” e, para isso, consideravam “essencial desenvolver as suas competências socioemocionais”. Este documento, disponível na internet, possui em sua capa de apresentação a marca do governo de São Paulo e do IAS e o conteúdo trabalha com o modelo de competências socioemocionais, conforme figura acima, bem como as competências gerais da BNCC e as socioemocionais associadas a elas.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Depreende-se que a política emanada do empresariado se torna política de governo e chega nas escolas públicas onde estão os filhos da classe trabalhadora, promovendo uma educação fundamentada no indivíduo, na sua flexibilidade e resiliência diante das consequências inerentes, porém perversas, do modo de produção capitalista e das necessárias ações de recomposição da hegemonia burguesa, sejam elas pelo convencimento, pela coerção ou pela violência.

Em abril de 2023, a Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação no Instituto de Estudos Avançados da USP - Ribeirão Preto anunciou um ciclo de *webinars* ‘O Novo Ensino Médio em Debate’, com encontros conduzidos por **Maria Helena Guimarães de Castro**, titular da Cátedra e presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). O primeiro encontro deste ciclo de debates foi intitulado ‘O Novo Ensino Médio e o Futuro do Enem na Visão dos Especialistas’. Na oportunidade, Maria Helena questionou se a prova deveria ser um exame de seleção para o Ensino Superior ou somente uma avaliação do Ensino Médio. Ricardo Henriques, superintendente do IU, disse que “a motivação da reforma tem a ver com todas as referências que temos sobre a enorme desigualdade, dificuldades de aprendizagem, defasagem do Brasil frente ao mundo e o desinteresse dos estudantes”¹⁵¹.

Castro e Henriques, repetindo a conhecida retórica dos intelectuais orgânicos do capital, imputam à escola e ao indivíduo a responsabilização pelo sucesso/fracasso escolar e profissional, inferindo que a escola deva resolver questões socioeconômicas que são originados fora dela, num evidente negacionismo oportuno das condições concretas de produção da existência pelos trabalhadores no modo de produção capitalista.

A atuação expansiva do IAS nas redes de ensino, imprimindo formação de estudantes, professores e gestores da educação pública, demonstra de forma incontestante o avanço das frações da classe dominante sobre a educação pública para criação de uma sociabilidade adequada a fase do desenvolvimento capitalista, assumida pelo IAS que, em seu Estatuto Social, objetiva desenvolver “novas sociabilidades, trabalhando em coexecução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p. 4). Indicamos que a análise do estatuto social dos APHs se constitui em profícuo

¹⁵¹ Informações contidas na página virtual do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/catedra-instituto-na-usp-debate-o-novo-ensino-medio-e-enem-com-especialistas/>. Acesso em 14 jul. 2023.

objeto de pesquisa, por exemplo, no que se refere ao apontamento do patrimônio social e das suas receitas.

Esta sociabilidade, objetivamente, pode ser viabilizada pela institucionalização das competências socioemocionais, imprimindo no indivíduo formas de compreender a realidade concreta, direcionando o seu pensar e agir, conformando as subjetividades e as vontades individuais e coletivas. Mas a realidade concreta aí está, impondo desafios constantes para o exercício da hegemonia, pois a luta de classes se manifesta cotidianamente.

4.1.6 Instituto Reúna (IR)

É um APH criado em 2019 que, segundo o IR, “nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [...] e desenvolve conhecimento técnico-pedagógico para o ensino e a aprendizagem. Quatro frentes de ação: formação, material didático, currículo e avaliação”¹⁵² para intervir no processo de implementação da atual contrarreforma do EM e da BNCC. O IR é uma organização associada a Fundação Lemann, tendo **Katia Stocco Smole** como diretora executiva.

Também atua juntamente à outros APHs como Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e em parceria com o Consed. A quantidade de material produzido pelo IR é bastante expressiva¹⁵³. Em pesquisa na sua página virtual, verificando sua produção, pudemos perceber a diversidade de modelos prontos, cartilhas de implementação, enfim, um arsenal de receituários e prescrições.

Em espaço denominado ‘Tecendo Itinerários’ se encontra materiais para implementação dos Itinerários Formativos. Neste espaço localizamos a informação de que em 2021 e 2022, o Instituto Reúna desenvolveu uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo juntamente com outros APHs como Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Telefônica Vivo e Ifood para, segundo o IR, “apoiar a SEDUC-SP no desenvolvimento do seu primeiro Catálogo de Aprofundamentos Curriculares e da estrutura e conteúdo dos materiais de apoio aos professores que estão dando apoio à implementação desses aprofundamentos em salas de

¹⁵² Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

¹⁵³ Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/referencias?scroll=0>. Acesso em: 12 ago. 2023.

aula por todo o território paulista”¹⁵⁴. O trabalho objetivou construir uma estrutura pedagógica direcionada para implementação da contrarreforma do Ensino Médio. Também há um ‘Guia para elaboração do Plano de Formação Continuada para Implementação do Novo Ensino Médio’ com objetivo de apoiar as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação na construção dos seus Planos de Formação¹⁵⁵.

4.1.7 Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Gawryszewski e Mello (2020) destacam a relevância que a educação básica pública, em especial a educação de nível médio e profissional, vem ganhando nas documentações produzidas pela Confederação Nacional da Indústria desde a década de 1990. Estes autores, ao discutirem a interseção entre a agenda de incremento da produtividade por parte desta representante da burguesia industrial e a contrarreforma do Ensino Médio, evidenciam

[...] que a reformulação imposta pelo Novo Ensino Médio, enquanto um conjunto de políticas públicas educacionais de ensino médio, materializa os interesses políticos, pedagógicos e educacionais também da fração industrial da burguesia, organizada na Confederação Nacional da Indústria, no contexto de reestruturação da Indústria 4.0 (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 23).

Ao analisar documentos da CNI, estes autores identificaram a demanda pela qualificação de capital humano alinhado aos interesses específicos da reestruturação produtiva, com a implantação da Indústria 4.0 que exigirá uma formação ancorada em conteúdos flexíveis, combinando conhecimentos técnicos e competências socioemocionais (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020). A CNI entende que o modelo vigente “fragmentado, cognitivista e baseado em disciplinas com elevada carga de conteúdo teórico – não tem conseguido responder aos anseios e interesses de jovens conectados ao mundo digital” (CNI, 2018b, p. 18 *apud* GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 18).

A CNI, principal entidade da burguesia brasileira e um dos mais antigos e importantes aparelhos de articulação e disputa de hegemonia dos industriais (RODRIGUES, 1998), tanto na esfera da sociedade civil, quanto nos espaços do Estado

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/tecendo-itinerarios>. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹⁵⁵ Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/guia-para-elaboracao-do-plano-de-formacao-continuada-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 2 ago. 2023.

restrito, atua na construção de um projeto de educação que se coaduna aos da fração burguesa industrial, conformando uma disputa de consenso e direção política, econômica e cultural. Este APH se apresenta como articulador dos interesses dos industriais, capaz de contribuir para a modernização e desenvolvimento econômico e social do país, com adoção de variadas estratégias para disputar o consenso e intervir na definição de políticas educacionais. Nesta seção trataremos de quatro documentos publicados pela CNI, a fim de demonstrar, ainda que de forma breve, como constrói seu discurso

O primeiro deles, publicado em 2002, denomina-se “*A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento*”, publicado em ano de eleições no país, pretendia ser uma agenda para o novo governo. Define que o eixo da estratégia no documento é a competitividade e a elevação da produtividade que, por sua vez, poderiam reduzir os problemas de desigualdade e pobreza. E, nesse sentido, dialoga com o Estado:

Envolve um novo tipo de ativismo que se defronta com estruturas do Estado despreparadas. As ações necessárias à elevação da competitividade estão dispersas em várias instituições, o que demanda a coordenação em um Estado que funciona em silos compartimentalizados (CNI, 2002, p. 12).

O documento aponta a relação educação-trabalho: a desqualificação da força de trabalho e o apontamento para a escola básica e seu direcionamento para profissionalização.

[...] nossa força de trabalho sofre os limites resultantes de um grau de escolaridade inferior ao desejado e muitas vezes obtido em um ensino de baixa qualidade. [...] A pressão sobre o sistema educacional terá que ter respostas tanto no âmbito do ensino básico como do ensino técnico e profissionalizante, cuja oferta deverá estar cada vez mais adequada à *efetiva demanda do mercado e às necessidades de educação continuada* (CNI, 2002, p. 59, grifo nosso).

Apresenta propostas específicas para educação profissional com competências vinculadas ao trabalho, que reduz o conhecimento às atividades práticas e aprofunda a tendência de privatização da educação profissional, notadamente pelo sistema S.

Definir programas de qualificação profissional, com ações destinadas a suprir as deficiências de educação básica e fundamental; *Enfatizar, nos cursos de educação básica e fundamental, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o trabalho* (trabalho em equipe, leitura e interpretação de textos objetivos, dados e gráficos); Apoiar os programas de formação profissional desenvolvidos pelo setor privado (CNI, 2002, p. 100, grifo nosso).

A ênfase na educação ganha novo destaque no “*Mapa estratégico da indústria 2007-2015*” (2005), que ao lado de infraestrutura, disponibilidade de recursos, ambiente

institucional e regulatório, liderança empresarial e saúde, elege a educação como basilar para o desenvolvimento da indústria.

O aumento da competitividade e da capacidade de inovação dependem do equivalente a uma revolução no sistema de educação e da geração e difusão do conhecimento. A chave dessa transformação reside em medidas voltadas para a elevação da qualidade da educação básica e na criação de condições para o desenvolvimento de um sistema de educação continuada flexível e de qualidade (CNI, 2005, p. 15).

Para a CNI, a indústria apresenta crescentes níveis de exigência e complexidade no trabalho e, neste cenário, de inovações tecnológicas e novas formas de organização da produção, serão necessárias aquisição de competências.

As competências dos trabalhadores geradas e mobilizadas nesse contexto tendem a se modificar constantemente. *São valorizadas competências que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos e incluem habilidades básicas*, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia e valores relacionados à ética e responsabilidade (CNI, 2005, p. 33, grifo nosso).

No capítulo destinado à educação, a noção de empreendedorismo:

promover a cultura empreendedora na educação significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como *empreendedor social* (CNI, 2005, p. 34, grifo nosso).

Além do foco no capital humano, o empreendedorismo se torna uma das características mais centrais do projeto pedagógico dos empresários brasileiros. Também se associa o foco na empregabilidade e uma formação profissional orientada para as incertezas do trabalho. Ao analisar os interesses da burguesia industrial brasileira para formação de trabalhadores, Pelissari (2022, p. 17, grifos do autor) constata que:

[...] novamente a noção de “competências” é mobilizada, em uma formação técnica pautada pelo “aprender por toda a vida”. Mantém-se, assim, a Teoria do Capital Humano e enfatiza-se ainda mais a universalização da educação básica como fundamento das “ações sociais” num projeto nacional de educação que articule escolarização geral e aprendizado de uma profissão.

Seguindo as mesmas orientações político-ideológicas, em 2007, a CNI publica “*Educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável*” (CNI, 2007)¹⁵⁶, um desdobramento do mapa estratégico de 2005, considerado um dos mais importantes documentos da CNI nos anos 2000, apresenta o programa “Educação para a

¹⁵⁶ Esta publicação integra o Mapa Estratégico da Indústria, publicado em 2005 e que traz análises, diagnósticos, projeções e também propostas do setor para os anos de 2007 a 2015. Neste documento a educação está posta como um dos pilares base para o desenvolvimento da indústria.

nova Indústria” a ser desenvolvido pelo SESI-SENAI. A retórica presente é de que a indústria estaria passando por mudanças acerca da modernização tecnológica – por isso a menção à “a nova indústria” e, nesse sentido, para alavancar a competitividade e acréscimo de produtividade seria necessário qualificar os trabalhadores em consonância com as necessidades do setor produtivo: “a contínua mudança nos processos produtivos – com incorporação crescente de tecnologia – gera progressivas e significativas variações nas competências requeridas para o trabalho, com impacto no perfil demandado pela indústria (CNI, 2007, p. 13). O programa ‘Educação para a nova indústria’ teria foco em dois eixos: educação básica e continuada, sob a responsabilidade do SESI; e educação profissional, sob a condução do SENAI:

Expansão e diversificação da oferta de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria; modernização, otimização e adequação da infra-estrutura física das escolas e laboratórios; flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria; capacitação de docentes, técnicos e gestores em tecnologias e gestão dos processos educacionais (CNI, 2007, p. 19, grifo nosso).

Depreende-se a centralidade da educação básica e formação profissional de nível médio como fator chave para o desenvolvimento econômico do setor ao longo do texto. Quanto à educação básica, o foco no capital humano e na formação das habilidades:

“O capital humano nas organizações, considerado na sociedade do conhecimento como o principal ativo das empresas, é formado pelo conjunto de habilidades que as pessoas detêm, adquiridas por meio de processos educativos, treinamento ou da experiência. As chamadas competências básicas, formadas pela educação básica e a continuada, são condição para o desenvolvimento das demais competências, inclusive as profissionais, na medida em que possibilitam continuar aprendendo e aperfeiçoando-se durante toda a vida” (CNI, 2007, p. 21, grifo nosso).

A compreensão sobre o texto da CNI é que se coloca um projeto de formação mínimo para a classe trabalhadora, com um conjunto de competências necessárias aos trabalhadores, na perspectiva de uma formação flexível e de aprendizagem ao longo da vida, diante das mudanças tecnológicas advindas da sociedade do conhecimento.

Por fim, em 2020, a CNI publica o documento de título ‘Falta de trabalhador qualificado’ que, segundo este APH, afeta a indústria, apesar do desemprego elevado e “que maioria das empresas promove a capacitação de seus trabalhadores, mas esbarra na baixa qualidade da educação básica e na falta de interesse dos trabalhadores em se qualificar” e, para sanar este problema, “é imperativo melhorar a qualidade da educação básica no Brasil e ampliar a oferta de educação profissional alinhada às demandas do setor produtivo, visando o desempenho da indústria no futuro (CNI, 2020,

p. 7). Ademais, na página virtual¹⁵⁷ da CNI encontra-se vasto material de apoio à atual contrarreforma do ensino médio.

A compreensão da CNI acerca de um projeto político-pedagógica para educação brasileira está em plena convergência com os documentos analisados de intelectuais coletivos do capital, como a UNESCO, OCDE e o BM, no que tange o conceito de competências, capital humano, sociedade do conhecimento, entre outros aspectos, o que demonstra alinhamentos entre a burguesia internacional e esta fração da burguesia brasileira, sócia-menor no capitalismo mundializado.

4.2 INTELLECTUAIS COLETIVOS DO CAPITAL: O ESTADO BURGUEÊS SUPRANACIONAL

Os Aparelhos Privados de Hegemonia estabelecem diálogos e parcerias com organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tomados nesta pesquisa como Intelectuais Coletivos do capital (IC). Nesta relação, compreendemos a existência das mediações entre o capitalismo dos países centrais e imperialistas e nossa inserção dependente.

As prescrições educacionais destes ICs têm encontrado capilaridade entre os APHs do Brasil, fundamentalmente considerando que os intelectuais orgânicos do capital, como demonstrado no capítulo 5 desta pesquisa, transitam nessas diferentes instituições representativas de diferentes frações da burguesia, local e internacional. Nas palavras de Gramsci, “esta relação entre forças internacionais e forças nacionais torna-se ainda mais complexa por causa da existência, no interior de cada Estado, de várias seções territoriais com estruturas diferentes e diferentes relações de força em todos os graus (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 42). E ainda:

Deve-se ainda levar em conta que estas relações internas de um Estado-Nação se entrelaçam com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas. Uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações (GRAMSCI, 2007, Vol. 3, p. 41-42).

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/>. Acesso em 14 mar. 2022.

Avançar na compreensão de Estado para além de governo ou institucionalidade política, ou seja, o Estado Integral e, nesta esfera, as mediações realizadas pelos intelectuais orgânicos do capital nos encaminha, também, a expandir a compreensão política de nação ou de nacionalidade que se restringe ao horizonte da territorialidade e compreender o espaço da supranacionalidade onde o capital organiza e administra a economia e a política, o Estado Supranacional, com seus intelectuais coletivos, ou seja, os organismos multilaterais.

Gramsci, quando discutia o significado da Liga das Nações em 1918, precursora da ONU (Organização das Nações Unidas), foi testemunha das transformações que ocorriam no contexto da civilização burguesa, vivenciou naquele período os efeitos da reformatação da sociabilidade e da institucionalidade contemporânea.

Neste período da vida do mundo lança a ideologia da Liga das Nações. [...] É o grande Estado burguês supranacional que dissolveu as barreiras alfandegárias, que ampliou os mercados, que ampliou o respirar da livre concorrência e permite as grandes empresas, as grandes concentrações capitalistas internacionais (GRAMSCI, 1976, p. 189).

Ademais, os intelectuais orgânicos¹⁵⁸ também se movimentam nestes espaços, ainda que de maneira transitória, são consultores, diretores e executivos que desempenham funções nesses IC. São instituições que também estabelecem um encadeamento em suas relações, trabalhando em formulações educacionais para conservação da hegemonia dos países imperialistas.

Reconhecendo as desigualdades econômico-sociais, educacionais, tecno-científicas dos diferentes Estados-Nações, e delas partindo, os organismos supranacionais buscam combiná-las e integrá-las em suas particularidades e contradições, impulsionando o desenvolvimento desigual e combinado da sociedade capitalista, cuja tática se desvela no movimento e realização internos do *telos* da estratégia. Um não se faz e ou se fortalece sem ou contra o outro. BM, OCDE e UNESCO, em particular, remetem uns aos outros para referendar as concepções utilitárias e instrumentais da ideologia do desenvolvimento capitalista (SILVEIRA, 2012, p. 4 *apud* SILVEIRA, 2020, p. 139).

Comprendemos que Gramsci estava discutindo o surgimento de poderes organizativos de ordem supranacional, interpretando os nexos nacional / internacional e a dimensão político-econômica para além do Estado-nação. Discutiremos algumas

¹⁵⁸ Interessante notar a análise de Gramsci (2001a, CC.10) sobre as relações que os intelectuais estabelecem em níveis local, nacional e internacional, tomando como exemplos o papa, Croce e Gentile, todos surgem com a capacidade de exercer a hegemonia (SILVEIRA, 2020).

publicações da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE no que concerne educação e ensino médio para compreender como se deu as formulações teóricas destes Intelectuais Coletivos do capital.

4.2.1 UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

A UNESCO possui um grande volume de publicações. Nossa escolha se orientou pelas publicações mais recentes, consoantes ao ensino médio. No entanto, mencionamos alguns do início dos anos 2000, para conhecimento do seu processo de formulação. O primeiro deles se trata do *“Políticas Públicas de/para/com juventudes”* (2004) que identifica a juventude como um ‘local’ estratégico para a ação de políticas públicas, devido ao enorme contingente populacional de mais de 34 milhões de pessoas entre 15 e 24 no Censo de 2000, o que justificaria de forma incontestável, a necessidade de políticas específicas para este público. O texto exalta o governo federal daquele período na promoção de políticas públicas para a juventude¹⁵⁹ e destaca os avanços ocorridos no país como a ampliação da cobertura da população alvo. O documento ainda ressalta a ressaltando a importância do capital humano, iniciado nos anos 1990, para o desenvolvimento estruturado em torno da inserção social e no mercado de trabalho dos jovens. (UNESCO, 2004).

A publicação *“Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”* (UNESCO, 2005) retoma o que considera ritmo acelerado da globalização e das transformações das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e afirma que os sistemas de educação secundária “precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual *sociedade do conhecimento* baseada na tecnologia” (UNESCO, 2005, p. 11, grifo nosso). Argumenta que a partir da realização do Fórum Mundial de Educação (Dakar,

¹⁵⁹ No âmbito governamental e legislativo, em 2003, foi constituída a Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude no Congresso Nacional e foi realizada a Semana Nacional da Juventude na Câmara dos Deputados. Em 2004, criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial, no Poder Executivo, realizou-se a primeira Conferência Nacional da Juventude, organizada pela Câmara dos Deputados, criou-se o Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis e a Rede Nacional de Juventude. Em termos legislativos, foi protocolado o Projeto de Lei 4530/2004 que aprova o Plano Nacional da Juventude que nunca chegou a ser votado, o PL 3849/2004 que instituiu o ano de 2006 como “Ano da Juventude” e o PL 4529/2004 que deu origem ao Estatuto da Juventude e Sistema Nacional de Juventude (Lei 12.852/2013) (PICONI, 2018, p. 75).

2000), as ações da UNESCO em educação secundária geral e educação secundária técnica e vocacional foram redirecionadas a fim de contribuir para atingir os objetivos da Educação para todos (EPT):

Isto supõe o desenvolvimento de parcerias e colaborações as mais diversas, envolvendo os poderes públicos no nível nacional e local, as organizações não-governamentais, grupos comunitários, o setor privado, com o apoio, sempre que possível, de organizações internacionais e regionais, a fim de atingir os objetivos da EPT (UNESCO, 2005, p. 27).

Depreende-se do documento em tela que há uma forte prescrição de que a educação secundária ocorra em articulação com a educação profissional, com conteúdos curriculares ou de aprendizagem que abarquem competências essenciais tais como letramento e a numeração.

No ano seguinte, em 2010, a UNESCO produz outra publicação intitulada “*Ensino Médio e Educação Profissional: desafios para integração*”¹⁶⁰. Inicia fazendo referência ao Decreto nº5.154/2004 que, avaliam, “lançou, portanto, um novo e mais complexo desafio para as escolas e os sistemas públicos estaduais.” (UNESCO, 2010, p. 12). Ressalta que as leis, as normas, os regulamentos e os documentos emanados do MEC e do CNE a partir de 2004 coadunam-se com as conclusões da reunião internacional “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade”, organizada pela UNESCO e realizada em Bonn¹⁶¹. Ao mencionar que os conteúdos curriculares previstos na LDB para o ensino médio com diretrizes “orientadas para o trabalho” e, entre suas finalidades, a “preparação básica para o trabalho”, a UNESCO afirma que cabe ao ensino médio,

[...] sempre, a efetivação desses propósitos, para que o estudante desenvolva não só *competências básicas*, necessárias a todos e a qualquer um, como também *competências gerais* e comuns para o trabalho e para a apreensão da realidade do mundo laboral, além de estar apto para efetuar uma escolha adequada de estudos posteriores (UNESCO, 2010, p. 24, grifo nosso).

¹⁶⁰ Segundo o documento, a representação da UNESCO no Brasil realizou, em 2007, um estudo com foco nos casos concretos dessa implantação que originou a publicação “Integração entre o ensino médio e a educação profissional” e que, em 2008, haviam organizado um workshop para discutir os resultados deste estudo. A partir destes resultados, foi debatido questões relativas à formação para o trabalho e para a cidadania, à concepção e à estruturação das propostas curriculares e dos projetos escolares, necessidade de desenhar ofertas diversificadas de educação de nível médio, entre outras. Este documento é composto pelas ações do estudo realizado em 2007 e o workshop, em 2008.

¹⁶¹ A Declaração de Bonn menciona que o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem uma educação técnica e vocacional deveria integrar a educação em todos os níveis e que é particularmente importante integrar o desenvolvimento de habilidades aos programas de Educação para Todos, de modo a satisfazer à demanda por educação profissional dos alunos concluintes do ensino fundamental (UNESCO, 2010).

A análise deste documento demonstrou que a UNESCO faz uma defesa explícita de uma formação escolar da juventude que se oriente para o trabalho, onde a própria “formação geral” esteja também comprometida com o desenvolvimento de competências básica e gerais, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais.

Em 2011, a publicação “*Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo*”, dialoga com a publicação anterior, de 2009, onde se constatou que “são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados” (UNESCO, 2011, p. 5). Decorre disso, o desenvolvimento de um projeto denominado “Currículos de Ensino Médio”, com a finalidade de propor protótipos curriculares para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio, contemplando também protótipos para a integração do ensino médio com a formação profissional.

Perseguindo seu intento de orientar e prescrever políticas que incidam na formação da juventude trabalhadora desde a década de 1990¹⁶² e, atualizando o projeto político-pedagógico do capital para a formação da juventude trabalhadora, em 2015 a UNESCO promove o Fórum Mundial de Educação em Incheon, Coreia do Sul, do que resulta a “*Declaração de Incheon para a Educação 2030: nova visão para a educação para os próximos 15 anos*”¹⁶³. Nesta ocasião, foram estabelecidos objetivos e metas para a educação mundial de 2016 até 2030. O denominado ‘Marco de Ação da Agenda Educação 2030 para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos’ tem objetivo de

[...] traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO *et al.*, 2015, p. 23).

¹⁶² Em 1990, lançou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien. Este compromisso foi atualizado em 2000, na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal.

¹⁶³ A Unesco, junto com o Unicef, o BM, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Houve mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, que adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (Unesco *et al.*, 2015, p. 7).

Na esteira de construção de um projeto para a educação dos próximos anos, o documento recorre à velha retórica dos intelectuais coletivos do capital, qual seja, atrelar a importância da educação para o impulsionamento do desenvolvimento e, neste caso, do alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) elencando na publicação. Como de forma recorrente, evidencia sua concepção de educação pragmática e reduzida ao atendimento das necessidades cambiantes do mercado, também a educação como remédio para as mazelas sociais como a pobreza e seu caráter “pacificador”, no sentido da conformação da classe trabalhadora à sociabilidade exigida pelo desenvolvimento do capital: “Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, [...] desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança” (UNESCO *et al.*, 2015, p. 26).

Oportunidades de acesso a níveis educacionais mais elevados são, muitas vezes, insuficientes, principalmente em países *menos desenvolvidos*, o que resulta em uma lacuna de conhecimentos com consequências graves para o desenvolvimento social e econômico. Portanto, é imperativo reduzir as barreiras ao desenvolvimento de *habilidades e à educação e formação técnica e profissional* [...] de *aprendizado ao longo da vida para jovens e adultos* (UNESCO *et al.*, 2015, p. 40, grifo nosso).

Apresentam que “outra novidade da agenda da Educação 2030 é ela ser universal e pertencer ao mundo inteiro, tanto a países desenvolvidos quanto em desenvolvimento” (UNESCO *et al.*, 2016, p. 25). Reiterando a forma discursiva recorrente em suas publicações, atrela o desenvolvimento econômico e social à educação nos países “menos desenvolvidos”, o que nos remete a problematização feita por Marini (2000) sobre a TMD, a dialética do desenvolvimento/subdesenvolvimento, já que o subdesenvolvimento de alguns países/regiões resulta precisamente do que determina o desenvolvimento dos demais.

A percepção convencional, a partir dessa constatação factual, tende a conceber a situação de subdesenvolvimento como sendo equivalente à ausência de desenvolvimento, isto é, como um “atraso” em relação às experiências históricas de desenvolvimento. Assim, seria possível extrair modelos de desenvolvimento das experiências de economias avançadas, com a definição de estágios que pudessem superar o atraso e atingir a modernidade (CARCANHOLO, 2008, p. 253).

O que o documento ignora e não poderia ser diferente, já que a supressão, negação ou falseamento da realidade compõem as estratégias de dominação de classe, é o caráter dialético do desenvolvimento, já que a lógica de acumulação do capital em escala mundial

possui características que produz desenvolvimento para determinadas economias e, ao mesmo tempo, subdesenvolvimento para outras. Ainda, a Educação 2030, “garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO *et al.*, 2015, p. 25). Agora a escola, ao lado de uma base de conhecimento, deverá desenvolver também a coragem e resiliência. Que futuro perverso no porvir da classe trabalhadora.

Entre seus documentos mais contemporâneos, elencamos a publicação: ‘*The digital Transformation of Education: connecting schools, empowering learners*’ (2020) e ‘Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação’ (2022). Sobre a primeira e como discutimos no capítulo 3, o uso da tecnologia na educação há muito vem sendo discutido mas, sobretudo, após a pandemia ganhou impulsos renovados, constituindo-se em mais uma oportunidade de mercado para o capital e mais uma estratégia para formação dos trabalhadores, de forma esvaziada de conhecimento científico, se desenvolver na esteira pragmatismo mercadológico.

No mundo pós-covid-19, a necessidade de conectividade para todos é ainda mais clara – e essa necessidade não é somente por dados, mas pelo o que eles contêm. Toda a população global precisará trabalhar – e trabalhar de novas formas – para sustentar as suas famílias e comunidades. Isso significa novas habilidades, novas formas de colaboração (UNESCO, 2020, p. 88).

Outro ponto abordado é sobre o letramento digital (*digital literacy*), muito abordado pela Microsoft (2018) conforme apontamos no capítulo 3. A UNESCO avalia que “o acesso às tecnologias digitais por si só não garante melhorias no letramento digital. É importante garantir que os professores sejam apoiados no desenvolvimento de suas competências digitais para que entendam como melhorar os resultados de aprendizagem” (UNESCO, 2020, p. 107).

A publicação ‘Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação’ (2022) é um documento extenso dividido em parte I: entre as promessas do passado e os futuros incertos; *II: renovar a educação e III: catalisar um novo contrato social para a educação*. No item III, se lê:

Devemos construir juntos urgentemente um novo contrato social para a educação – inspirado em princípios de justiça social, epistêmica, econômica e ambiental – que possa ajudar a transformar o futuro. Um novo contrato social para a educação implica abordagens renovadas que fortaleçam a educação como um esforço público da sociedade e um bem comum e protejam os conhecimentos comuns. Reconhece que uma série de parceiros governamentais e não estatais precisam trabalhar juntos para cumprir os compromissos não cumpridos do passado e

desbloquear o potencial transformador da educação para o futuro (UNESCO, 2022, p. 117).

Neste item, há um subtítulo *Big data* e a natureza mutável do conhecimento, onde se escreve: “Agora testemunhamos o nascimento da ciência de dados como um campo especial de conhecimento técnico e, como em muitos campos, a ciência de dados tem uma influência enorme na formação de narrativas e explicações convincentes na educação” (UNESCO, 2022, p. 126). A UNESCO utiliza, de forma recorrente, o argumento sobre evidências científicas, querendo demonstrar que suas análises e prescrições são de caráter técnico, escamoteando o comprometimento político-pedagógico de classe de suas publicações.

Cumpre-nos demonstrar a atuação destes ICs do capital na elaboração de diagnósticos e receituários educacionais. Ressaltamos que são documentos relevantes, que ensejam pesquisas no sentido de sua compreensão numa perspectiva da totalidade. Não são apenas publicações, antes, expressam projetos societários em disputa.

4.2.2 Banco Mundial

A publicação feita em 2012, “*Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda*”¹⁶⁴, objetiva realizar uma análise sobre as reformas educacionais no Brasil entre o período de 1995-2010 e apontar caminhos de uma agenda 2011-2021. A noção de uma educação de classe mundial aparece pela primeira vez nas publicações do Banco. Para Shiroma e Cunha (VI EDIPE, Goiânia, 2015, p. 12),

É evidente que a intenção inspiradora da ‘noção de classe mundial’ não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer padrões e produzir indicadores que possibilitem enquadramentos, comparações, competições, ranqueamentos e construção de justificativas para as defasagens entre os países desenvolvidos numa atualização da Teoria do Capital Humano.

Nesta publicação, indicam que os dados do mercado de trabalho no Brasil sinalizam que as ‘habilidades do século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e que os produzir será um desafio crítico para o sistema de educação ao longo da próxima década. Avalia que a educação estaria melhorando no Brasil: a média da escolarização que teria quase dobrado, além da proporção de jovens que concluíram o ensino médio. Este avanço seria mais modesto quanto à qualidade,

¹⁶⁴ Título do original, em inglês: *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*.

embora tenha havido uma melhora nos índices de desempenho em matemática e linguagem e, na análise do Banco, ganhos decorrentes da atuação do governo federal por meio de reformas e recursos nos últimos 15 anos (BANCO MUNDIAL, 2012).

Este documento propõe uma agenda para educação básica no Brasil (2011-2021). Entre as ações elencadas, está o tópico “*Educando a força de trabalho do século 21: aumentar a qualidade no ensino médio*”. Seguindo a cartilha dos intelectuais coletivos do capital, inicia apontando os problemas encontrados. Faz uma avaliação de que, no passado, a educação secundária no Brasil consistia em ginásios preparatórios de alta qualidade para a elite e o sistema “S” vocacionalmente orientado para as classes médias baixa. Após vinte anos, com a expansão massiva, teria se criado uma “terceira perna”: ensino médio público de baixa qualidade¹⁶⁵.

Discorre sobre o investimento federal para expandir sua rede de escolas técnicas e cita exemplos de Estados brasileiros que estariam desenvolvendo estratégias e parcerias com empresas privadas para criar o que denominam de ‘escolas de demonstração’. Entre as experiências estaduais citadas estão o Estado de São Paulo, Ceará e Minas Gerais. Também a menção do Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, considerado “*a creative program to improve the quality of public secondary schools by promoting school autonomy and results-based management*” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 93).

Outra importante publicação do Banco Mundial neste período intitula-se “*Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*” (Investir no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento: estratégia de educação do Grupo Banco Mundial 2020) (THE WORLD BANK, 2011) que possui foco de análise na aprendizagem e sua relação com o crescimento e desenvolvimento econômico e versa sobre sua pretensa capacidade de redução da pobreza por meio dos conhecimentos e habilidades que as pessoas adquirem.

Também, apresenta uma definição de sistema educacional que amplia fortemente os provedores de Educação, na lógica da sua mercantilização e privatização. Segundo o Banco, nesta estratégia, sistema educacional “inclui toda a gama de oportunidades de

¹⁶⁵ No original: *In the past, Brazil’s secondary education system consisted of highquality university preparatory gymnasiums for the elite and an “S” system of vocationally oriented schooling for the lower-middle classes: SENAI (National Service for Industrial Apprenticeship), SENAC (National Service for Commercial Apprenticeship), and SENAR (National Service for Agricultural Apprenticeship) (Schwartzman 2010). Over the past 20 years, Brazil’s massive expansion of coverage has created a new and badly resourced “third leg” of the system: low quality public secondary schools (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 87).*

aprendizagem disponíveis em um país, sejam elas fornecidas ou financiadas pelo setor público ou privado (incluindo organizações religiosas, organizações com ou sem fins lucrativos”¹⁶⁶ (THE WORLD BANK, 2011, p. 5). Para Mundy e Menashy (2012, p. 122) este documento muda o enquadramento do setor privado de diferentes formas.

[...] presta atenção considerável ao setor privado da educação, em que atores não estatais estão intimamente envolvidos [...]. O Banco alega ter alargado a sua definição de sistema, em um esforço para incluir o privado. [...] argumenta que este tem potencial de contribuir para a equidade por meio do aumento da inclusão de grupos pobres e marginalizados e da *accountability*, mas é mais cauteloso do que no passado sobre o argumento de que a provisão privada melhora a qualidade educacional.

Segundo o BM, reconhecer o valor do envolvimento do setor privado não significa abdicar da responsabilidade do Estado. O Banco elenca quais seriam estas responsabilidades: regulação e supervisão para assegurar a qualidade e a relevância dos serviços privados.

Ao relacionar educação e desenvolvimento econômico, o BM apresenta o Brasil considerado como um país de renda média e associa de forma direta a inadequação da escola na formação da juventude com as competências requeridas pelo mercado de trabalho:

Estamos vivendo um período de mudanças extraordinárias. A impressionante ascensão de países de renda média, liderados por China, Índia e Brasil, intensificou o desejo de muitas nações em aumentar sua competitividade construindo empresas com mão de obra altamente qualificada. Os avanços tecnológicos estão mudando os perfis e as habilidades profissionais, enquanto oferece possibilidades de aprendizagem acelerada. Níveis persistentemente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, **têm destacado o fracasso dos sistemas educacionais em preparar os jovens com as competências certas para o mercado de trabalho** e alimentar o apelo para maior responsabilidade (THE WORLD BANK, 2011, p. V, grifo nosso)¹⁶⁷.

¹⁶⁶ No original: *In this strategy, “education system” includes the full range of learning opportunities available in a country, whether they are provided or financed by the public or private sector (including religious, nonprofit, and for-profit organizations).* (THE WORLD BANK, 2011)

¹⁶⁷ *We are living through a period of extraordinary change. The stunning rise of the middle-income countries, led by China, India, and Brazil, has intensified the desire of many nations to increase their competitiveness by building more highly skilled workforces. Technological advances are changing job profiles and skills, while offering possibilities for accelerated learning. Persistently high levels of unemployment, especially among youth, have highlighted the failure of education systems to prepare young people with the right skills for the job market and have fueled calls for greater opportunity and accountability* (THE WORLD BANK, 2011).

Esta orientação que atrela desenvolvimento econômico à aquisição de competências ‘certas’, ou seja, demandas pelo atual estágio de desenvolvimento do capital e das forças produtivas está muito presente no documento, diminuindo até mesmo o peso da escolaridade em relação à aquisição destas competências. Para o Banco, a nova estratégia “se concentra no aprendizado por um motivo simples: o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e das habilidades que as pessoas adquirem, e não o número de anos que passam em uma sala de aula”¹⁶⁸ (THE WORLD BANK, 2011, p. 3). Na análise de Zanardini (2014, p. 267), “a relação que supostamente existe entre a educação e a melhoria nas condições gerais de vida dos trabalhadores segue ditando a tônica das proposições do Banco Mundial, e nelas se ressalta o nível desejado de eficiência que deve ser garantido via educação”.

O que se depreende destes dois documentos do Banco Mundial (2011, 2012) é a ênfase na perspectiva da Teoria do Capital Humano. Para Mota Junior e Maués (2014, p. 1147-48), “o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria”. Ao analisarem a Estratégia 2020 do BM, Shiroma e Cunha (VI EDIPE, Goiânia, 2015, p. 3) identificam o discurso ideológico que:

[...] oculta, obviamente, que no capitalismo o aumento de produtividade não corresponde à elevação de salários nem de melhores condições de vida para os trabalhadores, ao contrário, vivemos num processo de concentração de renda aguçado nos últimos anos, evidenciando que a riqueza mundial cresce na razão direta da miséria.

Desta forma, se evidencia que a Educação preconizada pelo Banco Mundial, em sua estratégia para as periferias do capital, se embasa no desenvolvimento de competências e se orienta pela revisitação da Teoria do Capital Humano¹⁶⁹ para relacionar Educação e desenvolvimento global.

Analisamos a publicação denominada “*Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*”¹⁷⁰, de 2012, de autoria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tendo como tema a transição da escola ao mercado de trabalho

¹⁶⁸ *The new strategy focuses on learning for a simple reason: growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire, not the number of years that they sit in a classroom.*

¹⁶⁹ Em 2022, o BM publicou o ‘Relatório de Capital Humano Brasileiro: investindo nas pessoas’ (BANCO MUNDIAL, 2022).

¹⁷⁰ Para uma análise deste documento do BID e a educação secundária na América Latina, ver: Silva, Hollerbach, 2013.

para os estudantes e egressos do ensino médio, a pergunta à que se dedica responder é: “como os estudantes da América Latina estão sendo preparados para que cumpram seu papel de plenos integrantes do “futuro da humanidade?”. O texto informa que os jovens que decidem ingressar no mundo do trabalho após completar o ensino médio, arrancam com desvantagem e que as qualificações adquiridas no ensino médio são menos valorizadas pelos empregadores. (BID, 2012).

Após apresentar dados sobre as diferenças de desempenho no PISA (*Programme of International Students Assessment*) de 2009 entre estudantes da América Latina e de países da OCDE, demonstrando a inferioridade dos primeiros em relação aos segundos, discorre também sobre a necessidade de se desenvolver e mensurar o que denominam de habilidades não cognitivas ou habilidades socioemocionais. Na definição do BID, as habilidades são agrupadas em duas categorias: cognitivas e não cognitivas ou socioemocionais. Por habilidades cognitivas mencionam àquelas que têm a ver com a cognição (coeficiente intelectual) e as do conhecimento (matemática e linguagem, por exemplo), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico. Por habilidades socioemocionais, mencionam as que pertencem à área do comportamento ou que se originam dos traços da personalidade. (BID, 2012). E explicitam que o ensino médio seria o lugar oportuno para as habilidades socioemocionais, já que “o fato de que um grupo de habilidades comprovadamente relevantes para o mundo do trabalho atual possa ser adquirido, moldado e/ou consolidado durante a educação média é um achado de primordial importância (BID, 2012, p. 12).

Por fim, o livro dedica-se a demonstrar que há um desajuste entre a oferta e demanda de habilidades, pois a escola não está produzindo aquilo que o mercado está demandando e defende a necessidade de ampliação de intervenção da escola. Para o BID, preparar os jovens para o mundo do século XXI “exige que se fique de olhos abertos diante das exigências que eles irão enfrentar em sua vida profissional. Seus futuros empregadores mudaram as exigências e expectativas que têm em relação a seu desempenho” (BID, 2012, p. 26).

Rodrigues (2008) propõe uma formulação acerca da “eterna obsolescência humana” desenvolvida em sua tese de doutorado, “*Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*”, ao discutir as matrizes históricas da noção de *educação ao longo da vida* presente no projeto educativo da UNESCO e da União Europeia, disseminado mundialmente. Para a autora, trata-se de:

[...] um projeto histórico e o sujeito alienado e conformável que pretende produzir: em eterna obsolescência. Nunca descartável – dadas as contradições da ordem capitalista –, mas sempre adaptável. Tem-se assim, um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos (RODRIGUES, 2008, p. 165).

A análise de Rodrigues nos permite confirmar que esta obsolescência humana se evidencia em muitos dos documentos analisados acerca dos intelectuais coletivos do capital, do que se depreende *uma escola em eterna obsolescência*, que precisa ser constantemente modificada e, ademais, extraída das suas determinações sociais e de classe, apresentada fora do metabolismo social, onde seus consequentes e determinantes se esgotem nela mesma.

Por fim, o documento Educação e Empregos: Uma Agenda para a Juventude. Síntese de Constatções, Conclusões e Recomendações de Políticas (BM, 2018)¹⁷¹, em que o banco analisa que embora o Brasil tenha avançado na universalização do ensino médio, ainda persistem preocupações quanto a qualidade da educação e as competências, dado que o “jovem de hoje será, amanhã, o trabalhador na faixa etária mais produtiva, a atenção deve voltar-se não apenas para as competências fundamentais desenvolvidas mais cedo na vida, mas também para a aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9). Ressalta a importância de três tipos diferentes de competências: cognitivas, técnicas e socioemocionais.

A Respeito da Lei 13.415/17, o Banco (2018, p. 64). avalia que: “a introdução de um currículo com base em competências e a ampliação do modelo de Escola de Tempo Integral (programa ETI). O novo currículo do ensino médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes”.

Sobre o desenvolvimento da tecnologia e sua relação com o trabalho, a constatação do Banco é, também, ameaçadora:

A inovação tem avançado rapidamente em todo o mundo, e algumas mudanças tecnológicas vêm ocorrendo em ritmo exponencial - ao invés de linear - criando novas oportunidades dentro das tendências da indústria 4.0, como a inteligência artificial (IA), a Internet das Coisas, veículos autônomos,

¹⁷¹ O documento informa que se trata de um relatório referente a segunda parcela 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. A primeira parcela, “Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: uma agenda de competências e empregos” ressaltou as políticas necessárias para que o Brasil salvaguardasse os avanços econômicos e sociais realizados durante o longo período de crescimento econômico que terminou tão drasticamente em 2014 (BANCO MUNDIAL, 2018).

impressão 3D e outros avanços. Essas mudanças tecnológicas podem deslocar trabalhadores não qualificados, mudar os padrões do comércio e, assim, criar riscos para os pobres e vulneráveis (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

As pesquisadoras Fernandes e Shiroma (2020, p. 531) realizam uma análise do documento e afirmam que:

As propostas educacionais assumem um caráter extremamente pragmático, que se expressa na pedagogia das competências e na ideologia do empreendedorismo. Essas medidas afastam as finalidades educacionais de seu objetivo maior, para convertê-las em um instrumento que ensina a lidar com a realidade, aprender a agir e reagir em resposta a meras contingências. A essa educação rebaixada cabe o papel de fornecer um mínimo de formação para adaptar os jovens às condições precárias e instáveis do mercado de trabalho.

O que fica claro é o diálogo deste intelectual coletivo com o Estado restrito, tecendo elogios às contrarreformas implementadas e apontando caminhos sobre como proceder, afinal, de acordo com o Banco, foi um relatório encomendado pelo governo brasileiro. Além disso, pelo pequeno conjunto de documentos aqui analisados, fica evidente sua sintonia com os demais APHs brasileiros no sentido de atuar sobre a escola secundária e no estabelecimento de um projeto formativo ancorados em competências e habilidades cognitivas, técnicas e emocionais. O discurso ideológico afinado para construção da hegemonia burguesa sobre o conjunto da escola pública.

4.2.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Analisaremos o documento elaborado pela OCDE e publicado pela Fundação Santillana, em 2014, intitulado “*Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências*”. A relação causal que se estabelece em torno das competências está dada no próprio título: sem o desenvolvimento das competências adequadas não há inserção no mercado de trabalho nem desenvolvimento de cidadania.

Segundo a OCDE, este documento modifica a abordagem dos agentes tradicionais acerca das competências como anos de escolarização e treinamento formal ou certificações/ diplomas obtidos, por uma perspectiva muito mais ampla,

[...] que inclui as competências que as pessoas adquirem, utilizam e mantêm – e que também perdem – durante a vida. As pessoas precisam de competências funcionais e comportamentais que as ajudem a obter sucesso no mercado de trabalho e de uma gama de competências que as ajudem a contribuir para melhores resultados sociais e a construir

sociedades mais coesas e tolerantes. Os conceitos de “habilidade” e “competência” são utilizados de forma intercambiável na Estratégia de Competências. [...] são definidas como um grupo de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem-sucedida e consistente e que podem ser construídas ou ampliadas por meio da aprendizagem. A soma de todas as competências disponíveis para a economia em um determinado momento constitui o capital humano de um país (OCDE, 2014a, p. 12, grifo nosso).

Depreende-se a sinergia e coesão na proposta entre competências e capital humano e um alargamento da compreensão do conceito de competências – funcionais e comportamentais, para além da escola e ao longo da vida. Na apresentação do documento estão elencadas enunciações centrais sobre as quais se discute mais amplamente. Entre estas anunciações temos: As competências se transformaram na moeda global do século 21; A crise econômica mundial, com elevados níveis de desemprego, especialmente entre os jovens, torna urgente fomentar melhores competências; A Estratégia de Competências da OCDE proporciona um marco estratégico integrado no âmbito governamental para ajudar os países a entender melhor como investir nas competências para transformar vidas e fomentar economias. (OCDE, 2014a). Segundo a OCDE, a estratégia de competências sugere uma abordagem sistemática e abrangente das políticas de competências por entenderem que os seguintes questionamentos são importantes:

Que tipos de competências são necessários numa economia avançada? Como podem os estudantes e os trabalhadores atuais se preparar para um mercado de trabalho imprevisível? Como podem os países garantir que as competências disponíveis sejam utilizadas de forma produtiva? Para responder a essas perguntas, os países devem considerar de forma coordenada as diversas facetas das políticas de competências (OCDE, 2014a, p. 13).

Entre as formas apontadas pelo documento para que os países melhoram a qualidade e a quantidade de competências relevantes está a exigência de estruturação de currículos e sistemas de educação e treinamento que respondam às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral. Nesse sentido, propõem o redesenho do currículo, pois entendem que, embora tenham sofrido algumas alterações,

[...] nunca sofreram modificações profundas **no nível de conhecimentos, competências e caráter**, ao mesmo tempo em que se considere também a **metacamada/ quarta dimensão** que inclui aprender a aprender, a “interdisciplinaridade” e a personalização. Adaptar-se às necessidades do século 21 significa revisar cada uma das dimensões e o modo como elas interagem (OCDE, 2014a, p. 27, grifo nosso).

Nesta publicação, à menção acerca do estímulo e desenvolvimento do empreendedorismo e indica que empreendedores não nascem, eles são feitos.

As instituições educacionais e de treinamento também podem participar indiretamente da criação de empregos para competências mais altas se ajudarem seus estudantes a desenvolver as competências necessárias para se transformar em empreendedores. Para ter sucesso, esses estudantes precisam saber como identificar as oportunidades e transformá-las em empreendimentos de sucesso, além de reconhecer e reagir às dificuldades e aos obstáculos que possam surgir. Ensinar o empreendedorismo nas escolas, nas universidades e nas instituições de treinamento profissional contribui para incutir estes conhecimentos e competências nos estudantes (OCDE, 2014a, p. 99).

Por fim, mencionam experiências educacionais de diferentes países e mencionam o Brasil como uma experiência bem-sucedida onde a lógica do desenvolvimento econômico conduziu às melhorias na qualidade do ensino. O documento menciona as reformas educacionais iniciadas com o governo FHC e mantidas pelos governos posteriores e que elas combinam medidas para atender o aumento das matrículas no país, tendo como objetivo melhorar a qualidade e a quantidade dos professores, proporcionar currículos relevantes e estimular as famílias pobres a matricular seus filhos na escola e a concluir o ensino obrigatório. Entre os elementos reformistas elogiados pela OCDE estão: o estabelecimento de sistemas de avaliação utilizando padrões de comparação internacionais e aplicação de fórmulas de financiamento baseadas nos alunos e que distribuam equitativamente os recursos dentro dos Estados. (OCDE, 2014a)

Outra publicação analisada, também da OCDE, denomina-se “*Promover melhores resultados do mercado de trabalho para a juventude*” (2014b). Consiste em um Relatório¹⁷² sobre emprego e aprendizagem para a juventude elaborado para a Reunião Ministerial de Emprego e Trabalho do G-20, realizado em Melbourne, Austrália. O documento afirma a preocupação de todas as economias do G-20 que enfrentam consideráveis desafios para garantir que os jovens estejam bem integrados ao mundo do trabalho. Estes desafios são variados, pois em alguns países a necessidade é reduzir o desemprego juvenil e melhorar o acesso ao trabalho e ao estudo, em outros, a demanda é pela melhoria das habilidades dos jovens e acesso a empregos de qualidade. Tais desafios são ainda mais complexos à medida que a crise financeira e econômica atingiu particularmente os jovens na maioria das economias do G-20. (OCDE, 2014b)

A solução para a empregabilidade da juventude é apontada, ao mesmo tempo, como seu problema: habilidades deficientes são uma grande barreira para resultados bem-

¹⁷² No original: *Promoting better labour market outcomes for youth* (OCDE 2014b).

sucedidos no mercado de trabalho, ou seja, melhorar tais habilidades equacionaria a integração da juventude ao mundo do trabalho. Segundo a OCDE,

[...] uma alta proporção de jovens nos países do G20, especialmente economias emergentes como Brasil, Índia, Indonésia e México, possuem habilidades básicas em alfabetização e numeração. Isso pode levar a uma má integração dos jovens no mercado de trabalho e carreiras irregulares com trabalho mal remunerado, muitas vezes no setor informal em economias emergentes ou empregos temporários, intercalados com desemprego, nos países mais industrializados¹⁷³. (OCDE, 2014b, p. 8)

A consternação acerca da empregabilidade da juventude é uma tônica presente nos documentos, em grande medida associada à sua formação. Daí a lógica da culpabilização e responsabilização, ou seja, a inserção da juventude trabalhadora no mercado de trabalho associa-se à formação das competências requeridas, sem as quais o indivíduo não tem condições de se integrar. Assim, a compreensão é de que a deficiência nas habilidades são uma barreira para bons resultados no mercado de trabalho.

Jovens pouco qualificados continuam a ser particularmente afetados pelo desemprego e, se empregados, com um elevado risco de trabalharem em empregos de baixa qualidade, mal remunerados e precários na maioria dos países. Nesse contexto, amplas prioridades de ação permanecem: relançar o crescimento e a criação de empregos de qualidade para combater o alto desemprego e subemprego, fornecer maior ajuda e incentivos aos jovens para encontrar trabalho, e fornecer aos jovens as habilidades de que precisam para resultados bem-sucedidos no mercado de trabalho¹⁷⁴ OCDE, 2014b, p. 8).

O que a aparência explicativa dos fatos objetiva escamotear é que o desemprego na periferia do capital é uma mazela própria do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e da forma de dependência estrutural do país em relação às economias imperialistas. Novamente a problemática do trabalho é alçada fora das relações entre economias centrais e economias dependentes.

¹⁷³ No original: *a high proportion of young people in G20 countries, especially some emerging G20 economies such as Brazil, India, Indonesia and Mexico, have poor foundation skills in literacy and numeracy (Figure 4). This can lead to poor integration of youth into the labour market and to patchy careers of low-paid work, often in the informal sector in many emerging economies or in temporary jobs in the more industrialised countries, interspersed with open unemployment.*

¹⁷⁴ No original: *In this context, the broad priorities for action remain: to revive growth and quality job creation to tackle high youth unemployment and underemployment; to provide greater help and encouragement to youth to find work; and to give youth the skills they need for successful labour market outcomes.*

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

As relações entre educação-trabalho-capital, expressas nesta pesquisa pela formação da juventude e o trabalho no capitalismo contemporâneo, evidenciam que a disputa pela educação da classe trabalhadora e sua inserção no mercado de trabalho vem sendo objeto de progressiva consternação do capital em uma de suas faces contraditórias: precisa atuar na educação da classe trabalhadora, formar nela uma sociabilidade adequada e, ao menos passo, conter sua atuação reivindicatória diante das promessas de vida e trabalho, por intermédio da educação, que o capital não pode cumprir.

INTELECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL: A TESSITURA DA POLÍTICA NO ESTADO INTEGRAL

Retomando nosso problema de pesquisa, a saber: quem são os intelectuais orgânicos do capital, o que defendem e como se articulam nos seus Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), nos Intelectuais Coletivos do capital (ICs) e junto ao Estado restrito, na formulação de políticas educacionais para o Ensino Médio, perseguimos nossos objetivos de identificar a composição e analisar a atuação dos principais Intelectuais Orgânicos do Capital na produção e desenvolvimento de políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio; caracterizar suas trajetórias de formação acadêmica e atuação profissional e, finalmente, identificar suas relações e vínculos com os diferentes APHs e ICs que formulam e difundem políticas educacionais para juventude trabalhadora.

Com os escritos de Antonio Gramsci compreendemos a importância dos intelectuais orgânicos como formuladores e organizadores da cultura, bem como a função diretiva e organizativa que desempenham para assegurar o projeto de dominação de uma classe ou fração de classe, na medida em que difundem concepções de mundo que criam consensos e produzem consentimento ativo. Nessa pesquisa, emvidamos esforços para discutir os intelectuais orgânicos do capital, apreendidos como sujeitos políticos coletivos, que atuam no âmbito do Estado Integral, ou seja, na sociedade política compondo quadros governamentais e na sociedade civil junto aos Aparelhos Privados de Hegemonia e os Intelectuais Coletivos do capital.

Perseguindo os apontamentos teóricos e analíticos de Antonio Gramsci, nos debruçamos sobre o estudo das relações sócio históricas concretas da expansão do capitalismo, bem como o estudo e a compreensão das formas objetivas de dominação burguesa, reiterando a importância de que a discussão sobre a política não se restrinja ao Estado concebido de maneira restrita – em seu aparto jurídico-político, mas sim, que alcance a compreensão dialética e unitária do binômio sociedade política e sociedade civil, compondo um plano superestrutural complexo de disputa pelas formas de condução da sociedade.

Na contemporaneidade, destacamos a intensiva participação do empresariado brasileiro que, atuando de maneira mais organizada e fortalecida politicamente, trabalha diuturnamente na construção da hegemonia de uma concepção econômica de educação, apagando sua dimensão humana. Compreendendo a educação escolar como fábrica de

produção de força de trabalho e a força de trabalho como única mercadoria que produz novas mercadorias, ou seja, que gera mais valor, verifica-se o processo de empresariamento da educação e suas variadas dimensões (ANDRADE; MOTTA; 2020, 2022; LAMARÃO; LAMOSA, 2022).

Desta maneira, o capítulo se divide para discutir a atuação dos intelectuais nas disputas pela hegemonia na sociedade civil, o conceito de intelectual orgânico do capital como preposto da classe dominante, os conceitos de hegemonia e cultura na conformação da subjetividade da classe trabalhadora e os intelectuais orgânicos do capital identificados e problematizados na pesquisa. O que pretendemos demonstrar é a importância que os intelectuais orgânicos adquirem na disputa pela hegemonia de determinado projeto de sociedade. Notadamente, nesta pesquisa, nos ocupamos da discussão sobre os intelectuais orgânicos do capital e sua atuação no campo da educação como uma das formas de organização e contínua reposição da hegemonia burguesa na sociedade capitalista.

5.1 INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL E A ORGANIZAÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA: DISPUTAS NA SOCIEDADE CIVIL

Na sociedade civil, os intelectuais orgânicos do capital atuam por meio dos aparelhos privados de hegemonia e dos intelectuais coletivos do capital para construir e disseminar os consensos adequados em torno do projeto de classe ou frações que se veiculam e defendem. Na sociedade política, exercem funções jurídico-administrativas para manutenção do poder destas classes e suas frações.

Na forma da organização econômica e social capitalista e suas características consequentes como a divisão da sociedade em classes, é imperioso reconhecer a existência das relações de poder. Então, admitimos que a classe social, em sua existência material e econômica, é atravessada por relações de disputa, de confronto, de luta. Decorre disso, a importância do reconhecimento da existência da luta de classes para compreender os inúmeros aspectos da sociedade capitalista, entre eles, a disputa pela hegemonia na condução política, econômica e ideológica de classes e frações de classes.

No entanto, não basta reconhecer apenas a luta de classes, restringindo-se aos limites do pensamento burguês e da política burguesa. Como nos adverte Lênin, “limitar o marxismo à doutrina da luta de classes significa restringir o marxismo, deturpá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável para a burguesia. Só é marxista aquele que *expande* o

reconhecimento da luta de classes até o reconhecimento da *ditadura do proletariado*¹⁷⁵ (LÊNIN, 2017, p. 57, grifos do autor).

Em Gramsci, sociedade civil e a sociedade política conformam o Estado Integral - plano superestrutural de um bloco histórico, concebido como “unidade entre natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 26). Este plano é bastante complexo e expressa as contradições da sociedade de classe. Daí a importância do conceito de hegemonia na disputa pela subjetividade do sujeito histórico. As contribuições de Gramsci objetivam demonstrar que, no modo de produção capitalista, para que as classes dominantes possuam, além de domínio, funções e papéis de direção política e cultural, é necessário que sua concepção do mundo seja generalizada, constituindo o senso comum das massas.

O escritor italiano reflete sobre a importância da sociedade civil compreendida “no sentido em que é muitas vezes usada nestas notas (isto é, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado)” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 225). Outra definição de sociedade civil, no mesmo caderno, é de “aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 253).

Ainda em ‘Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política’, Gramsci apresenta uma caracterização pertinente para compreensão de sua conceituação de sociedade civil: “[...] na concepção política do Renascimento a religião era o consenso e a Igreja era a sociedade civil, o aparelho de hegemonia do grupo dirigente, que não tinha um aparelho próprio, isto é, não tinha uma organização cultural e intelectual própria” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 243-244). Gramsci afirma ainda que nos Estados mais avançados, ou seja, nas sociedades capitalistas mais expandidas, a “sociedade civil tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” e que “trata-se, portanto, de estudar com “profundidade”

¹⁷⁵ Para Lenin, a ditadura do proletariado é a verdadeira democracia, posto que não há classes antagônicas, portanto, não haveria a luta de classes: “as formas dos Estados burgueses são extraordinariamente variadas, mas sua essência é apenas uma: em última análise, todos esses Estados são, de maneira ou de outra, obrigatoriamente, uma *ditadura da burguesia*. A transição do capitalismo para o comunismo, está claro, não pode deixar de dar enorme profusão e variedade de formas políticas, mas sua essência será inevitavelmente uma só: a *ditadura do proletariado* (LÊNIN, 2017, p. 58).

quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição¹⁷⁶” (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 73).

[...] marcada pelos conflitos de classe, a sociedade civil nada tem de “idílica” ou ilusória, uma vez que é em seu seio que se elaboram e se confrontam projetos distintos e até mesmo antagônicos, ficando claro, no pensamento gramsciano, que ela é a *arena da luta de classes* e da afirmação de projetos em disputa, derivados de aparelhos de hegemonia distintos, ainda que, em muitos casos, pertençam a uma mesma classe ou fração dela (MENDONÇA, 2014, p. 37).

É imperioso salientar que não tomamos sociedade civil como a expressão banalizada pelo pensamento liberal, que a despeito de diferentes apreensões ao longo da história, a localiza como o espaço da sociabilidade burguesa, do bem comum e a separa do Estado, colocando este acima da sociedade civil, como espaço do bem geral.

Os cortes classistas e as lutas entre os diferentes grupos sociais atravessam os aparelhos hegemônicos e contrapõem uns aos outros. Este alerta se justifica na medida em que, no vocabulário político hodierno, um conceito toquevilliano de sociedade civil tornou-se preponderante. Neste conceito, sociedade civil passou a significar um conjunto de associações situadas fora da esfera estatal, indiferenciadas e potencialmente progressistas, agentes da transformação social e portadoras de interesses universais não contraditórios (BIANCHI, 2008, p. 179).

A crítica a esta compreensão é uma das principais contribuições de Gramsci, pois demonstra que o Estado capitalista deriva da sociedade capitalista e expressa as relações de dominação, por isso ele se apresenta ‘acima da sociedade’, mas é fruto dela, assim, Gramsci percebeu a criação de um espaço novo da política na sociedade civil, que compõe a relação de forças do Estado, mas não se confunde com ele.

[...] as novas estruturas/superestruturas participam ativamente da complexa teia das relações de força do aparelho de Estado, cada qual buscando a hegemonia do processo político. Por trás do Estado stricto sensu (o velho aparelho restrito, composto de burocracia e força militar) encontram-se as forças sociais da sociedade civil (COUTINHO, 2013, p. 687).

É na sociedade civil que estão os aparelhos privados de hegemonia e os intelectuais coletivos do capital com seus intelectuais orgânicos na batalha pela hegemonia de uma dada compreensão de mundo. Para Gruppi, (1978, p. 82), “o intelectual [...] é um quadro da sociedade, mais exatamente, o quadro de um aparato hegemônico”. Na sociedade civil se manifesta a hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, mas também é nela que se disputa a hegemonia, por isso a importância da identificação dos oponentes para o estabelecimento das estratégias de luta da classe trabalhadora. Nas palavras de Gramsci, “sociedade civil tomada como

¹⁷⁶ Gramsci diferencia a guerra de posição da guerra de movimento, sendo a primeira tomada como luta política e mais complexa que a segunda, compreendida como guerra no sentido militar (GRAMSCI, 2007).

hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2007, v.3, p. 225). Temos demonstrado então que os intelectuais orgânicos do capital exercem a função de hegemonia e atuam na integralidade do Estado, notadamente, na sociedade civil tomada como conteúdo ético do Estado, base social que sustenta um projeto hegemônico. Tais afirmações nos trazem ao conceito de hegemonia e de aparelhos privados de hegemonia.

Hoeveler (2019) demonstra que Antonio Gramsci, até 1926 (inclusive em *A questão meridional*), utilizou o conceito de hegemonia para designar uma estratégia revolucionária do proletariado (“hegemonia do proletariado”); e somente no *Caderno I* passa a referir-se à hegemonia como forma de dominação das classes dominantes. Ademais, o conceito de aparelho de hegemonia é um elo entre o conceito de hegemonia e a compreensão de “Estado Integral” (HOEVELER, 2019). Os aparelhos “privados” de hegemonia, situados na sociedade civil, mas nem por isso menos estatais, entram na disputa pela hegemonia e procuram produzir a concepção de mundo necessária à classe dominante.

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública- jornais e associações-, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 95).

Na contemporaneidade, os APHs e intelectuais coletivos do capital como Banco Mundial, Unesco, OCDE trabalham na elaboração de concepções de mundo adequadas aos interesses de classes e frações de classe dominante e que por meio de suas amplas redes de conexão, incidem cotidianamente na formação da subjetividade da classe trabalhadora, construindo “explicações” sobre os motivos da miséria e das variadas formas de expropriações da vida, sobre a escola necessária aos trabalhadores, sobre as razões de sua inadequação ao mercado, sobre ocultamento das contradições, sobre a natureza devastadora do capitalismo. Nesse sentido, com a instauração do bloco histórico neoliberal, torna-se necessário compreender as mediações presentes na sociedade civil entre o mundo produtivo e econômico e as objetivações do Estado em sentido restrito.

São tomados como aparelhos “privados” de hegemonia por não terem necessariamente vínculo com o Estado e por serem de livre e espontânea adesão. Trata-se de um “[...] emaranhado dialético entre a multiplicidade de iniciativas e atividades chamadas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural da classe

dominante em sua relação com o Estado stricto sensu” (LAMARÃO; LAMOSA, 2022, p. 2). Gramsci percebe este associacionismo entre corporações privadas, esferas de organização e aglutinação de vontades coletivas que se inscrevem na sociedade civil. É por meio destes organismos, responsáveis pela divulgação da cultura, de concepções de mundo que se estabelece a necessária educação e organização do consenso para garantia da hegemonia das classes dominantes, detentoras do poder político e econômico. Assim refere-se Gramsci:

A doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como trama "privada" do Estado. Ela derivou historicamente das experiências políticas da Revolução Francesa e devia servir para dar um caráter mais concreto ao constitucionalismo. Governo com o consenso dos governados, mas com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também "educa" este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente. Assim, em certo sentido, Hegel já supera o puro constitucionalismo e teoriza o Estado parlamentar com seu regime dos partidos. Sua concepção da associação não pode deixar de ser ainda vaga e primitiva, entre o político e o econômico, segundo a experiência histórica da época, que era muito restrita e dava um só exemplo acabado de organização, o "corporativo" (política enxertada na economia) (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 119, grifos do autor).

Não tendo o Estado como sujeito, mas sim como condensação de forças que o bloco no poder exerce no conjunto da sociedade, os APHS traduzem, em suas ações e coligações, a conjugação de diversos e variados interesses do empresariado, brasileiro e estrangeiro. Ainda que estas alianças tenham atravessamentos e disputas, alinhamentos e convergências, trata-se das intenções e interesses do empresariado atuando no desenho da política educacional para a juventude. São os empresários, coligados em seus APHS, que estão capitaneando a proposição e o desenvolvimento desta política, oferecendo sua *expertise* gerencialista e tecnicista como bem fatores sociais, fazendo com que ela seja institucionalizada no Estado político, apresentada como bem e interesse comum.

Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. [...] Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social (FONTES, 2010, p. 133-134).

É justamente essa falaciosa aparência de entidades apartadas do Estado, de promotoras do interesse público, dessa pretensa benevolência empresarial, que esconde os interesses e necessidades inerentes ao capitalismo e a reprodução ampliada do capital. Compreendemos, com Gramsci, a sociedade civil como portadora material da figura social da hegemonia e espaço de atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia,

responsáveis pela difusão ideológica e cultural do capital, que formam a base social que sustenta o projeto hegemônico do capitalismo contemporâneo. Gramsci percebe este associativismo entre corporações privadas, esferas de organização e aglutinação de vontades coletivas que se inscrevem na sociedade civil. É por meio destes organismos, que se estabelece a necessária formação e organização do consenso para reposição constante da hegemonia das frações de classes dominantes do Estado integral.

5.2 INTELLECTUAIS ORGÂNICOS: OS PREPOSTOS DA CLASSE DOMINANTE, FUNCIONÁRIOS DAS SUPERESTRUTURAS

A questão dos intelectuais ocupa uma posição estratégica nos escritos de Gramsci, pois está relacionada aos processos de formação da hegemonia e ao conceito de Estado (DURIGUETTO, 2014). Para ele, os intelectuais e suas funções se ligam as determinações do mundo real, não são um grupo “autônomo e independente”. Compreendendo de forma dialética a relação do intelectual e o mundo que o cerca, Gramsci se ocupou dos intelectuais *orgânicos* as classes subalternas, com função central nos processos e lutas revolucionárias, e dos intelectuais *tradicionais e orgânicos* aos interesses da burguesia. É no campo reflexivo sobre a necessidade da formação de uma consciência crítica e de uma nova concepção de mundo dos grupos subalternos que Gramsci inicia a discussão da questão dos intelectuais (DURIGUETTO, 2014).

Antonio Gramsci também advertia sobre a necessidade da criação de intelectuais ligados às classes subalternas que pudessem dirigir e organizar o processo de luta pela libertação das condições de exploração, libertando-as também da concepção de mundo que partilhavam, concepção esta produzida e difundida pela burguesia, seus intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia de que dispunham para produzir consensos. Ademais, Gramsci salientava a importância do contato destes intelectuais com a classe subalterna, já que era a partir da relação entre intelectuais e os simples, da “filosofia e senso comum”, que seria possível a elaboração de uma nova concepção de mundo, na elaboração de uma consciência crítica (SIMIONATTO, 2009).

Trata-se de elaborar uma filosofia – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – que se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E isso não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os “simples” (GRAMSCI, 1999, p. 101, grifo do autor).

O autor salientava a necessidade de romper com a subordinação intelectual e ideológica das classes subalternas, que se tornavam aliadas das classes dominantes quando da reprodução de sua ideologia, devido à sua concepção de mundo incoerente, fragmentária e desorganizada. Conforme Gramsci (1978, p. 15),

Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente, isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha.

Para Gramsci (1978), toda concepção de mundo produz uma atividade prática e uma vontade na qual está contida uma premissa teórica implícita que é a ideologia, que está em todas as manifestações de vida, individuais e coletivas. É uma determinada ideologia que cimenta e unifica todo um bloco social. Gramsci discutia a Igreja Católica, como um aparelho privado de hegemonia, que contribuiu fortemente, especialmente na realidade italiana, para a subalternidade de amplas camadas de classe, ressaltando a capacidade organizativa do clero na esfera da cultura.

Este fenômeno do início do século XX, visível e discutido pelo autor na Itália, pode ser hoje observável em escala imensamente maior, extrapolando o catolicismo. Na contemporaneidade, observamos a diversificação e ampliação de aparelhos privados de hegemonia que se dedicam a incidir na esfera da cultura e na construção de concepções de mundo que promovam as condições de subalternidade de imensos contingentes da classe trabalhadora. Organizando-se a partir da sociedade civil, as classes dominantes articulam uma complexa ação coletiva, investem em suas associações de classe para constituição de bases que promovam o consenso ativo em torno de concepções de mundo que lhe são convenientes e necessárias. Desta forma, para manter-se como classe – ou fração de classe hegemônica é necessário forjar a direção intelectual e moral das massas e das frações que representam diferentes capitais.

O termo “intelectual” é comumente utilizado no ambiente acadêmico-científico e na esfera sociocultural de modo geral. Também pode ser abordado por diferentes enfoques e prismas teóricos, o que torna o conceito amplo e difuso. A abordagem desta pesquisa se ancora na discussão realizada por Antonio Gramsci – da relação entre a atividade intelectual e a disputa pelo poder, numa perspectiva classista, que identifica o trabalho intelectual como elemento do processo de hegemonia. Gramsci analisou a função que os intelectuais desempenharam na dinâmica da vida social, tendo como referência a relação entre as classes sociais, com o objetivo de consolidar um bloco histórico, isto é,

“o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). Desta forma, a análise investiga o papel que os intelectuais orgânicos aos interesses do capital desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social, compreendendo que “se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (GRAMSCI, 1978, p. 271).

“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 6). Assim, todos os indivíduos possuem a capacidade de pensar, independentemente da função social que desempenham, em toda atividade prática está contida um processo cognitivo e uma determinada concepção de mundo sob a qual baseia o seu comportamento moral e uma determinada forma de pensar. Ao mencionar a conhecida expressão de Taylor sobre o "gorila amestrado", Gramsci afirma ser esta “uma metáfora para indicar, um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”, ou seja, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982, p. 6). Da mesma forma, Gramsci (1999, p. 325) afirma que “todos são filósofos”, indicando que, na ação prática dos homens, “está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia.”

No cárcere¹⁷⁷, Gramsci escreveu sobre a questão dos intelectuais principalmente no caderno 12, tomando a realidade italiana como objeto de reflexão na primeira metade do século XX, com objetivo de conhecer historicamente a função dos intelectuais. Em seus escritos, o autor discorre sobre ampla gama de tipos de intelectuais (urbanos, industriais, rurais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes, coletivos, democráticos etc.). O sul da Itália se caracterizava pela condição agrária e camponesa, culturalmente mais tradicionalista, sobretudo pela articulação da Igreja Católica e seus típicos intelectuais tradicionais, entre eles os eclesiásticos e sua influência ideológica e cultural. Diferentemente do modelo econômico

¹⁷⁷ Antonio Gramsci (1891-1937) foi preso pelo regime fascista italiano em 1926. Durante os 11 anos em que esteve preso, escreveu os denominados “Cadernos do Cárcere” com caráter fortemente fragmentário. Do ponto de vista do conteúdo, porém, há temas centrais em torno dos quais se articulam os materiais investigados, o que confere aos seus textos “de maturidade” um caráter mais histórico e universal. Gramsci foi filósofo marxista da educação e da política, conferiu importância às relações pedagógicas compreendidas em seu sentido amplo, como conjunto das práticas educativas inerentes à totalidade da vida social, o que implica uma profunda relação entre política e educação.

capitalista que se desenvolvia com mais força no Norte do país, de característica socioeconômica urbano e industrial, com predominância do liberalismo, onde a burguesia obteve terreno fértil para se desenvolver como classe dominante e dirigente.

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo Estado maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o Estado maior industrial propriamente dito. Os intelectuais de tipo rural são, em grande parte, “tradicionalistas” isto é, ligados à massa social do campo e pequeno-burguesa, de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e posta em movimento pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política (GRAMSCI, 2001, p. 22-23).

Disso decorre que Gramsci define duas categorias: os *intelectuais tradicionais*, presos a uma formação socioeconômica superada, estagnados no mundo agrário do Sul da Itália e os *intelectuais orgânicos*, trazendo uma importante contribuição acerca dos intelectuais e sua vinculação de classe social, tornando-se um intelectual específico na defesa dos interesses de classe. Deste modo, os intelectuais “orgânicos”

[...] fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (SEMERARO, 2006, p. 377-378).

As reflexões de Gramsci acerca dos intelectuais e de suas funções é desenvolvida também pela análise histórica concreta das correntes políticas partidárias presentes no desenvolvimento do *Risorgimento*¹⁷⁸ na Itália, compostos pelo Partido da Ação e o Partido dos Moderados e de suas relações com as classes e frações de classes. O Partido dos Moderados era composto por intelectuais que tinham relações orgânicas com as frações das classes economicamente dominantes. Já os intelectuais do Partido da Ação,

¹⁷⁸ Para Gramsci, o movimento conhecido como *Risorgimento* pode ser definido como formação das condições concretas, incluindo as relações internacionais, que possibilitaram a unificação do Estado italiano a partir da união das forças nacionais, apreendido no mesmo processo histórico vivenciado pelos europeus, não é desvinculado dos acontecimentos internos da Itália (FRESU, 2020).

não se apoiavam em nenhuma classe e tinham uma atitude “paternalista” para com as massas, não as pondo em contato com o Estado e seus dirigentes eram facilmente guiados pelos Moderados (DURIGUETTO, 2014).

Ao tratar sobre o problema da direção política na formação e no desenvolvimento da nação e do Estado moderno na Itália e sobre a função intelectual diretiva dos Moderados, Gramsci afirma que uma classe é dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias.

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: **a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”**. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2015b, v. 5, p. 55, grifo nosso).

Para Coutinho (1992) neste texto, o termo supremacia designa o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura. O autor ressalta que, para Gramsci,

[...] essas duas funções – ou dois feixes de funções – existem em qualquer forma de Estado; mas o fato de que um Estado seja mais hegemônico-consensual e menos “ditatorial”, ou vice-versa, depende da autonomia relativa das esferas superestruturais, da predominância de uma ou de outra, predominância e autonomia que, por sua vez, dependem não apenas do grau de socialização da política, mas também pela correlação de forças entre as classes sociais que disputam entre si a *supremacia* (COUTINHO, 2007, p. 130-131, grifo do autor).

Se, pensando como Gramsci, entendemos que a supremacia de um grupo social se manifesta como “domínio” e como “direção intelectual e moral”, podemos refletir sobre outra passagem em que o autor menciona a crise de autoridade.

Se a classe dominante perdeu o consenso, ou seja, não é mais ‘dirigente’, porém unicamente ‘dominante’, detentora da pura força coercitiva, isso significa precisamente que as grandes massas se separaram das ideologias tradicionais, que não creem mais no que antes criam, etc. A crise consiste precisamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 184).

Gramsci questiona e reflete como se formam estas situações de contraste entre representantes e representados, sobre a crise de hegemonia da classe dirigente que não possui mais o consentimento e o consenso das classes subalternas.

O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa

atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução" Fala-se de "crise de autoridade": e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 60, grifo do autor).

Logo, a crise de autoridade é compreendida como *crise de hegemonia*, que por sua vez, é a face política-ideológica da crise orgânica, ainda mais grave do que a crise econômica. Para Andrade e Motta (2023, p. 5),

[...] o conteúdo da crise orgânica é a crise de hegemonia da classe dirigente, que não se reduz a um problema político entre classe dominante e a classe dominada, embora o envolva. De nossa ótica, Gramsci está chamando atenção para o perigo que constitui a descolagem das massas do partido tradicional, sem afirmar que, por isso, as massas se organizarão em um efetivo movimento contra hegemônico.

A crise orgânica, se caracteriza por [...] um período relativamente longo de maturação, no qual se dá uma complexa luta por espaços e posições, um movimento de avanços e recuos. [a crise de hegemonia] pode dar lugar a diferentes alternativas, isto é, pode ter diferentes soluções (COUTINHO, 2007, p. 93). Coutinho (2007) avalia que, entre as 'soluções', a classe dominante pode continuar dominando através da pura coerção, pode também recompor sua hegemonia por meio de concessões e manobras reformistas. Mas, para o autor, a tendência dominante, embora não inevitável, é de que as classes dominadas, favorecidas pelo caráter estrutural da crise, ampliem seu arco de alianças e sua esfera de consenso e invertam em seu favor as relações de hegemonia. Assim, ao tornarem-se dirigentes, criem as condições para chegarem à situação de classes dominantes. O autor reforça que, "o critério central para a decisão da crise é a iniciativa dos sujeitos políticos coletivos, a capacidade de fazer política, de envolver grandes massas na solução de seus próprios problemas, de lutar cotidianamente pela conquista de espaços e posições" (COUTINHO, 2007, p. 93). Diante de uma crise de hegemonia, os sujeitos políticos, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora teriam uma oportunidade de reverter as relações de hegemonia em favor da classe dominadas, tornando-as dirigentes até que possam se tornarem dominantes.

Nos detemos aqui a discussão sobre os intelectuais orgânicos do capital na contemporaneidade, entendendo que esta organicidade pode ser medida pela maior ou menor conexão nas funções superestruturais, ou da sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia ou da sociedade política.

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se de modo inaudito. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas de intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante (GRAMSCI, 1982, p. 6)

Gramsci explicita sua compreensão acerca dos intelectuais e sua importante função na vida social – de caráter mediador, tanto dos técnicos inseridos no mundo da produção, como aqueles que exercem atividades tradicionais ou funções administrativas estatais, em suas relações com as classes fundamentais e com o Estado.

Por intelectuais, deve-se entender não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação, mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo: correspondem aos suboficiais e oficiais subalternos no Exército e também, em parte, aos oficiais superiores de origem subalterna. Para analisar a *função político-social* dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2015, v.5b, p. 81, grifo nosso).

Portanto, todos os indivíduos são intelectuais, mas nem todos exercem na sociedade a função de intelectual. Para Gramsci,

Formam-se, assim, historicamente, as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em correlação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2001, vol. II, p. 18).

Nas palavras de Antonio Gramsci (1982, 2001, grifos do autor), os intelectuais orgânicos são os ‘comissários’, os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, respectivamente para as funções:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 21; 1986, p. 10, grifos do autor).

Assim, os intelectuais orgânicos do capital atuam significativamente no processo de construção/manutenção de um bloco histórico estrutura e superestrutura, “[...] da qual são precisamente os funcionários”. (GRAMSCI, 2001, p. 21). Em nossa pesquisa, envidamos esforços para identificar e compreender a função dos intelectuais orgânicos do capital, ou seja, indivíduos que atuam coletivamente como expressão orgânica das classes sociais dominantes. Segundo Gramsci (1982, p. 101), “é necessário conhecer

exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la”.

Os intelectuais orgânicos do capital estão conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas, sociais e culturais para influir na direção da sociedade – são os prepostos da classe dominante, os funcionários da superestrutura.

5.3 HEGEMONIA E CULTURA: CONQUISTA E ELABORAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA JUVENTUDE TRABALHADORA

Entre as importantes contribuições da Teoria política e social de Antonio Gramsci para a discussão sobre Estado está a leitura da relação dialética entre educação e política, ou seja, a compreensão de que a política não prescinde da educação, constituindo entre elas uma relação pedagógica, entre dirigentes e dirigidos, portanto, uma relação de hegemonia. A dimensão política da educação é evidenciada pelas relações entre hegemonia e cultura, demonstrando a função da escola no processo de formação escolar dos filhos da classe trabalhadora. Por isso, Gramsci ressalta a importância da cultura para as classes trabalhadoras contrapondo a cultura burguesa e suas formas de dominação política e cultural.

[...] era preciso criticar um intelectualismo estéril e uma cultura enciclopédica que podia exercer efeitos devastadores sobre o processo de organização política dos trabalhadores: “é necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico...”, ou seja, deixar de abordar o conhecimento como uma produção estática e desconexa, dogmática, para entendê-la no movimento histórico; deixar de abordar a cultura como algo abstrato, para acentuar o seu vínculo com a prática social e política, isto é, deixar de pressupor uma verdade em si, que pode ser adquirida, guardada na memória, para entender que a verdade é histórica (SCHLESENER, 2013, p. 2).

E, já que as formas de dominação burguesa se consolidam como dominação política e direção cultural, a questão da cultura possui relevância, posto que para a construção da hegemonia – combinação de força e consenso – se faz necessário mecanismos políticos de formação da consciência de modo geral da sociedade, bem como mecanismos ideológicos e cognitivos de disputa da consciência a partir da difusão e convencimento dos sujeitos por uma ou outra concepção de mundo. Por esta razão, o trabalho da crítica passa então pela demonstração que essa cultura [ideologia política, instrumento de ação prática] tem sua historicidade, demonstração da sua não naturalidade (DIAS, 1996).

A este despeito e ao discutir sobre a conexão entre senso comum, religião e filosofia, Gramsci esclarece que somente a última é uma ordem intelectual, já que os demais não podem reduzir-se à unidade e à coerência. E, nesse sentido, afirma que não existe filosofia em geral, mas sim, diversas filosofias ou concepções de mundo, fazendo-se uma escolha entre elas. Na sequência, Gramsci afirma que o “contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções do mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé”, é, no entanto, “[...] a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social” (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p. 96-97). Para o autor, [...] não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 1999, vol. 1, p. 97, grifos do autor).

A cultura é apontada por Gramsci como um dos elementos fundamentais na organização das classes subalternas, capaz de romper com a sua desagregação e abrir caminhos para a construção de uma vontade coletiva, contrapondo-se às concepções de mundo oficiais. [Em 1916, no Socialismo e cultura], indica que uma das razões que possibilitava às classes dominantes tomar o poder e mantê-lo não era necessariamente o uso da força bruta, mas, em grande medida, a dominação cultural e sua capacidade de difusão de ideias, valores, filosofias e visões de mundo por toda a sociedade (SIMIONATTO, 2006, p. 47).

Deste modo, deve-se realizar a análise histórico concreta da cultura, das instituições, dos valores sociais e suas relações com o Estado restrito, considerando os componentes materiais e imateriais da subordinação da classe trabalhadora, sem perder de vista a interação do sujeito concreto com o real concreto.

Cultura e política relacionam-se, para Gramsci, à perspectiva de transformação social, às formas de aceitação ou contestação das relações de poder existentes na sociedade. Ao criticar a cultura dominante, o pensador aponta as formas pelas quais os sujeitos coletivos podem lhe fazer frente, intervindo politicamente através de práticas concretas, seja nos partidos, nos sindicatos, nos movimentos sociais e em seus modos de engajamento. A cultura é o instrumento de emancipação política das classes subalternas, mas também instrumento de sua dominação. Para Gramsci, a luta pela emancipação das classes subalternas não se restringe à esfera econômica, pois a cultura é um elemento central na construção da hegemonia, na conquista do consenso e na direção político-ideológica.

Edmundo Dias (1996) salienta que todo e qualquer movimento político que pretenda a construção de uma hegemonia tem que criar, necessariamente, uma leitura da história com a qual e pela qual possa se apresentar como projeto. Essa leitura permitirá

tentar destruir as bases de sustentação do projeto anterior, destruir suas condições de existência. Também aqui se encontra a função dos intelectuais orgânicos do capital e sua capacidade organizativa, na elaboração da crítica de uma determinada cultura, tarefa para a qual precisam conhecer e trabalhar sobre o senso comum, domesticá-lo. Para Dias (1996, p. 20), a “atividade crítico-teórica é parte vital da hegemonia.”

A partir dessa capacidade organizativa por excelência, os intelectuais respondem não só pela organicidade de um dado aparelho de hegemonia, mas, também, pela tarefa de atingir a própria organização da sociedade em geral, o que configuraria, de modo efetivo, a plena hegemonia da fração de classe específica por eles representada (MENDONÇA, 2014, p. 35).

É nesse sentido que está uma das funções dos intelectuais e a dimensão política da sua atuação na constituição de projetos hegemônicos de classe - subordinação intelectual e ideológica da classe trabalhadora, pautando sua subjetividade por elementos organizados a partir da racionalidade dominante, criando uma unidade ideológica e alimentando o senso comum das massas, que conecte as superestruturas vigentes e sua base material.

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrarias, são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis. [...] A filosofia da práxis, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 1999, p. 387 - 388).

Desta forma, a consciência de classe é disputada, não se dá naturalmente, mas sim, se constitui no movimento e na direção política. O homem-massa é um ser sem a avaliação crítica da sua participação histórica no mundo. A filosofia da práxis promove a crítica ao senso comum, passa a limpo uma concepção de mundo, realiza um inventário de si mesmo num processo até a formação do homem-coletivo, com consciência unitária e coletiva.

Para construção de sua hegemonia, a classe dominante recorre à uma extensa malha de APHs e seus intelectuais orgânicos para recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa, que precisa ser permanentemente construída e

reiterada, pois envolve a disputa entre classes e frações de classe. A hegemonia de um grupo social só é possível quando há adesão espontânea, pois, quando falha o consenso, a coerção busca assegurar a disciplina, por isso os argumentos e os instrumentos para elaboração da hegemonia burguesa precisam ser constantemente atualizados, notadamente, em contexto de intensificação dos antagonismos existentes como temos assistido na contemporaneidade.

A centralidade do conceito de hegemonia no pensamento gramsciano é tese bastante difundida – equilíbrio entre coerção e consenso. No entanto, as ênfases variaram ao longo do tempo (BIANCHI, 2007). Segundo este autor, o próprio Gramsci fornece os argumentos ao atribuir a paternidade do conceito de hegemonia a Lênin: “Daí decorre que o princípio teórico-prático da hegemonia tem também um alcance gnosiológico e portanto que neste campo deve ser procurada a contribuição teórica máxima de Ilitch [Lênin] à filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1999, p. 320).

Gramsci (1999, p. 320) entende que a hegemonia é a síntese da esfera econômica e da consciência crítica, devendo “ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral.”. A “gnosiologia” compreendida como mais do que um conjunto de técnicas e operações mentais, está vinculada a um ativo agir político, “opera” de forma tal que o real possa se tornar inteligível às classes subalternas (SEMERARO, 2001).

Edmundo Dias (1996), sobre o conceito de hegemonia, adverte que não se deve partir da centralidade da questão das alianças de classe na sua “imediatividade” política ou instrumentalmente como mera obtenção de um domínio ideológico. Para o autor, a centralidade está no nexo entre a capacidade de construção de uma visão de mundo e realização da hegemonia. Dias (1996, p. 10, grifos do autor) assim afirma:

A capacidade que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de construir sua hegemonia, decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma. Esse processo de “construção da hegemonia”, que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo autônoma e da centralidade das classes. Essa centralidade, tomada como “síntese de múltiplas determinações”, e não como uma *a priori* lógico, como um “efeito da estrutura”, é determinante no exercício da hegemonia.

E para exercer a hegemonia, afirmar-se como projeto para si e para a sociedade, ser direção das classes subalternas e dominadas é “fundamental ter a capacidade de estruturar o campo de lutas a partir do qual ela poderá determinar duas frentes de intervenção e articular suas alianças” (DIAS, 1996, p. 10). Trata-se de uma reforma intelectual e moral que, necessariamente, está ligada a um programa de reforma

econômica. Por esta razão, só é possível pensar a construção de uma nova forma social, uma nova sociabilidade se for pensada, de maneira conjunta, as formas específicas de sua realização – material e simbólica. Tais afirmações nos colocam o desafio de pensar as maneiras pelas quais o neoliberalismo buscar forjar a sociabilidade que lhe é necessária, ou seja, as reformas intelectuais e morais levadas à cabo pelo projeto neoliberal de educação se coadunam, diretamente, ao seu projeto econômico.

Para Luciano Gruppi (1978, p. 78), “a hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade das forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu. Ao explicitar conceito de hegemonia em Gramsci, o autor esclarece que:

[...] a tarefa de toda concepção dominante (que, sendo dominante, torna-se, portanto, também fé, também ideologia para as grandes massas, não conscientemente vivida em todos os pressupostos em todos os seus aspectos) consiste em conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia’. A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é hegemônico, mas sim marcado por profundas contradições de classe (GRUPPI, 1978, p. 69-70).

A conservação da unidade ideológica, isto é, a necessária construção permanente do projeto hegemônico da burguesia brasileira é realizada pela atuação do empresariado, organizados em suas classes e frações de classe, notadamente, para dirigir a educação pública e forjar a consciência, a subjetividade e as concepções de mundo dos filhos da classe trabalhadora, imprimindo o consenso ativo e o consentimento necessários para que a burguesia seja dominante e, sobretudo, dirigente.

5.4 O INTELLECTUAL ORGÂNICO DO CAPITAL: ATUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA SECUNDÁRIA

Ancoramos nossas análises no paradigma teórico-conceitual gramsciano sobre intelectual orgânico como educador e organizador da cultura, como elo que realiza a unidade estrutura e superestrutura em determinado bloco histórico e que, por sua vez, estão vinculados organicamente ao universo produtivo.

Os intelectuais orgânicos do capital organizam mais amplamente a hegemonia, atuam no sentido de construir um projeto orgânico, sistemático e argumentado que desenvolva o consenso espontâneo das massas trabalhadoras em torno de determinadas visões de mundo que garanta a hegemonia social das frações de classes dominantes.

Portanto, atuam como funcionários do Estado Integral, sendo esta atuação subsidiada pelo vínculo de classe.

[...] o empresário capitalista ocupa um lugar central entre os intelectuais, significando uma elaboração social superior, caracterizada por certa capacidade dirigente e técnica e, portanto, intelectual. Em suas práticas organizativas, cria o técnico industrial, o cientista da economia política, uma nova cultura, um novo direito etc., capaz de mover a massa de homens de modo congruente com o capitalismo. Os altos empresários que fazem parte do coração do bloco histórico, por sua vez, devem possuir a capacidade de organização da sociedade em geral, desde os serviços até o aparato estatal, objetivando a expansão da própria classe e, para isso, como sublinhado, organizam várias camadas de intelectuais subalternas para operarem a governabilidade (LEHER, 2014, p. 11).

Disso podemos inferir que a classe dominante precisa ser também dirigente e, por esta razão, necessita de mecanismos políticos de formação da consciência que promovam constantemente a construção da hegemonia burguesa¹⁷⁹. No capitalismo contemporâneo brasileiro, é protagonizada pelo empresariado na formulação das políticas públicas e na reposição desta hegemonia (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

O recrudescimento da ofensiva empresarial no campo da educação escolar, notadamente, a educação pública, é fenômeno que vem sendo discutido e pesquisado a fim de desvelar o projeto que defendem e, sobretudo, mas contrapô-lo (MARTINS, 2015; ANDRADE; MOTTA, 2020) e o papel central do Ensino Médio no projeto político pedagógico de formação da classe trabalhadora (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020).

Um denominador comum das demandas das principais frações burguesas é a necessidade de formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Para legitimar a direção intelectual e moral no processo de “reforma” da educação, intelectuais de diversos tipos sistematizam e difundem suas ações, ideias, formulações políticas e justificativas que, apoiados pelos grandes meios de comunicação, buscam formar a opinião pública e legitimar sua pedagogia (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 315).

A investida do empresariado adquire novos contornos com a regulamentação de entidades sociais privadas-empresariais de interesse público e das parcerias público-privadas que deslocaram direitos sociais e universais, recentemente conquistados, para a esfera do “serviço público não estatal”. Disso decorreu que, as já multiplicadas organizações privadas, atuassem com permissão e apoio do Estado *stricto sensu*, em todas áreas sociais (ANDRADE; MOTTA, 2022).

¹⁷⁹ Castelo (2017) destaca a supremacia burguesa sob a hegemonia da fração rentista em tempos neoliberais e o uso crescente da coerção econômica estatal na atual fase do capitalismo dependente no Brasil.

Corroboramos com a análise de Andrade (2020, p. 270), a despeito das notórias intencionalidades do empresariado:

i) ampliar a educação como esfera de negócios, isto é, como nicho concreto de mercado e de acumulação de capital, contando com o apoio do Estado estrito nesse processo; ii) manter um vínculo entre educação escolar e trabalho, fazendo com que a educação básica confira à massa de jovens brasileiros competências gerais e específicas requeridas pelo mercado de trabalho integrado por atividades industriais relativamente estáveis, balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção; iii) construir e qualificar o seu exército de reserva, com consciente intuito de forçar os salários para baixo e iv) reservar o acesso ao ensino superior para a pequena parcela destinada ao exercício de funções de maior calibre intelectual e tecnológico.

O projeto está em disputa na objetividade histórica das relações de classe. Por isso, faz-se necessário não apenas demonstrar as intencionalidades e os interesses de classe do empresariado, mas também descortinar suas contradições, demonstrar como se organizam, evidenciar os processos e as formas como desenvolvem suas estratégias e ações para assim instrumentalizar a consciência crítica da classe trabalhadora na luta para agregar uma nova ‘vontade coletiva nacional-popular’ e superar uma velha relação de hegemonia e construir uma nova, uma hegemonia política do proletariado.

Reconhecemos que há um número bastante expressivos de intelectuais orgânicos do capital que atuam no campo da educação. Nesta seção envidamos esforços para identificar e discutir a atuação dos intelectuais orgânicos do capital utilizando, como critério de escolha, aqueles que atuaram/atuam no âmbito do Estado Integral na formulação de políticas educacionais para o ensino médio, tomando como referências as três contrarreformas analisadas¹⁸⁰, mas também outras publicações oriundas de APHs e ICs destinadas ao Ensino Médio.

5.4.1 Paulo Renato Souza

Sobre o Decreto 2.208/97, que promoveu o *apartheid* entre a formação profissional e a formação propedêutica, ao trabalhar com a empiria identificamos três intelectuais que estiveram presentes no seu desenvolvimento: **Paulo Renato Souza, Claudio de Moura Castro, Maria Helena Guimarães de Castro e Guiomar Namó de Mello.**

No período entre 1995 e 2002, no governo FHC (1994-1998, 1999-2002) o Ministério da Educação esteve sob o comando de **Paulo Renato de Souza**, intelectual

¹⁸⁰ Estas contrarreformas foram discutidas no capítulo 3, são elas: o Decreto 2.208/97, o Decreto 5.154/04 e a Lei 13.415/17, que estabeleceram mudanças na política educacional do ensino médio.

orgânico do capital, que esteve à frente da contrarreforma. Souza chegou a ocupar os cargos de diretor - Associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe da OIT e de gerente de operações do BID/GBM, antes de ser nomeado ministro da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em sua gestão no Ministério, podemos citar algumas ações: a reativação do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), uma agência de pesquisas estatísticas e avaliação do ensino, criando três sistemas avaliativos, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o “Provão” (Exame nacional para os programas de graduação). (ESTEVES, 2020)

Para propagandear o chamado “novo ensino médio” - Decreto 2.208/97, tal qual como se apresenta a contrarreforma de 2017, que mais parece ser o “velho novo ensino médio”, Paulo Renato de Souza publicou um documento intitulado “Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”¹⁸¹. (BRASIL, s/d). Kuenzer (2000) e Santos (2001) afirmam que a revista foi uma fonte-símbolo utilizada para divulgação da reforma entre alunos, professores e sociedade no final do ano de 2000, recorrendo incessantemente ao chavão: “*O ensino médio agora é para a vida*”. Ao ler esta publicação, fica evidente seu diálogo a sociedade em geral, notadamente, com os empresários, ela exhibe modelos europeus e o americano de educação, tem teor apelativo às demandas do mercado e vende a proposta como a boa nova salvadora da juventude. Citamos as palavras do então ministro, inscritas neste documento:

Tenho participado de vários fóruns internacionais e posso assegurar que a reforma em curso está sendo vista lá fora, por organismos como a Unesco e o Banco Mundial, como uma das mais avançadas, mais importantes, mais inovadoras de todo o mundo. As mudanças propostas *flexibilizam* o sistema, definem um conteúdo central – que *são as competências básicas* que o aluno deve ter e que correspondem a 75% da carga horária – mas também abrem novas possibilidades para os jovens. Cada aluno vai procurar no 2º grau desenvolver *as habilidades, as competências para as quais tem mais aptidão* (BRASIL, s/d, p. 3, grifo nosso).

Ao analisar o documento, Santos afirma que

Na busca do consenso, como convém à fase de ditadura do pensamento único que marca o neoliberalismo, o discurso hegemônico pretende mascarar a dualidade, especialmente lançando mão de argumentos de *caráter demagógico, como o sentido atribuído à autonomia e à flexibilidade*, além de “pesquisas” que atribuem aos jovens atendidos por esse nível de ensino, o desinteresse pelos estudos universitários, justificando assim, a *recorrente defesa de um projeto de escola média que atenda aos interesses do mercado de trabalho* (SANTOS, 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p.3, grifo nosso).

¹⁸¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/revista.pdf>. Acesso em 14 mar. 2021.

5.4.2 Claudio De Moura Castro

Na esteira deste projeto de formação da juventude estava Claudio de Moura Castro, assessor do Ministro da Educação Paulo Renato, escreveu e difundiu produções (CASTRO, 1997; CASTRO; CARNOY; WOLFF; 2000) em que afirmava que um dos entraves do crescimento do Ensino Médio era sua estrutura que, ao conciliar educação profissional e propedêutica nas escolas técnicas, onerava as despesas do governo sem que houvesse um custo-benefício que as justificasse.

Em Seminário sobre a Reforma Educacional na América Latina¹⁸², ocorrido na Assembleia Anual dos Governadores do Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 21 de março de 1996, em Buenos Aires, Argentina, Claudio de Moura Castro fez coro à necessidade de reformar o Ensino Médio para atender as necessidades da economia no século XXI e apontaram para três possíveis medidas a serem encaminhadas: I) mudança no currículo, II) separação entre o curso secundário acadêmico e o ensino profissionalizante; III) privatização de uma parte importante do Ensino Médio e do ensino técnico superior (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Exemplo da função de criadora, organizadora e divulgadora que os intelectuais orgânicos do capital assumem na busca pela hegemonia, Claudio de Moura Castro escreveu “O secundário: esquecido em um desvão do Ensino?”¹⁸³, publicado pelo MEC/INEP em 1997. Neste texto, que conta com a apresentação de Maria Helena Guimarães, Castro retoma, defende e aprimora o dualismo estrutural da escola secundária, cita experiências de ensino secundário em países como Alemanha e Estados Unidos e defende suas percepções acerca da escola secundária. Elencamos alguns trechos.

Com relação às escolas federais, a maneira mais imediata e fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar o certificado acadêmico do título profissional. O curso técnico contém as disciplinas acadêmicas – que lhe dão equivalência legal para o acesso ao ensino superior bem como um embasamento conceptual e científico. A estas se juntam matérias tecnológicas e a prática de oficina. Basta separar os dois certificados (CASTRO, 1997, p. 3).

Após o estabelecimento, no Brasil, da profissionalização obrigatória do segundo grau e do seu abandono abrupto, nada se fez e nada se pensou nesta direção. Na melhor das hipóteses, propuseram-se utopias ligadas às correntes da “politecnia”, que jamais aterrizou ou chegou a dizer o que precisava ser feito no mundo real. O ethos da escola acadêmica mata a profissionalização, sobretudo nas ocupações industriais — cheias de graxa e serragem. A escola não leva a

¹⁸² Desta intervenção resultou o livro intitulado “Como anda a reforma da educação na América Latina?” (CASTRO; CARNOY, 1996).

¹⁸³ A interlocução dos intelectuais com os intelectuais coletivos como Banco Mundial se explicita em inúmeras formas. A publicação de Castro é citada em um documento do BM sobre educação secundária no Brasil. Ver: Banco Mundial, 2000.

sério certas profissões. Os professores não têm respeito por elas. Seu status é baixo, sendo massacrada pelos valores da escola acadêmica. Os alunos, em sua maioria de classe média, tampouco têm interesse pelas ocupações manuais ensinadas (CASTRO, 1997, p. 16, grifo do autor).

Como intelectual com larga experiência nos intelectuais coletivos do capital, mormente o Banco Mundial, devotou-se em implementar as orientações destes organismos. O Decreto nº 2.208/1997 é expressão clara desta orientação, defendida desde a década de 1970, pelo economista Cláudio de Moura Castro (FRIGOTTO, 2015).

Em meados de 1990, estava no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessorava o ministro Paulo Renato, interessado em um empréstimo para o ensino técnico. Mas a proposta esbarrava no elitismo e na distorção dos cursos. Diante do impasse, desenterei a minha proposta que foi aceita e implementada. Quem quisesse o vestibular escolheria o ramo acadêmico. Quem quisesse a profissão iria para o ramo técnico, depois de formado no ensino médio. Ou, então, poderia fazer o médio, simultaneamente (CASTRO, 2012, p. 3 *apud* FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Corroborando com a análise de Frigotto (2015), compreendemos que Claudio de Moura Castro está declarando a paternidade do Decreto 2.208/1997. Em 2004, após a mudança de governo com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgado o Decreto 5.154/2004. Nessa conjuntura, houve pressão dos institutos privados ligados à indústria, comércio e agronegócio e seus intelectuais atuantes dentro ou fora do aparelho do Estado, sempre com apoio incondicional da grande mídia empresarial. Cláudio de Moura Castro declarou que:

Após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico. As razões para juntá-los permanecem misteriosas para a cabeça simplória deste autor. A bandeira desfraldada era uma tal “politecnia”, criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia. Prescrevia um ensino combinando as disciplinas técnicas com as acadêmicas e com o trabalho. Mais que isso, não entendi (*ibid.*) (FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Tais declarações explicitam de maneira objetiva as contendas em torno do projeto de educação da escola secundária e, sobremaneira, as forças e interesses envolvidos nesta disputa. Claudio de Moura Castro, com sua atuação no aparelho de Estado, imprimindo na educação pública as orientações privatistas e mercadológicas emanadas de organismos do centro do poder do capital, explicita como se dá, organicamente, a função dos intelectuais.

5.4.3 Guiomar Namó de Mello

Guiomar Namó de Mello, conselheira do CNE em 1997, foi uma intelectual importante na consolidação da proposta para um “novo Ensino Médio” no governo FHC. Foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 15/1998), que foram aprovadas pela Resolução nº 3 de 1998, no Conselho Nacional de Educação. Ademais, fez parte da comissão que elaborou o Parecer nº 16/1999 para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Salienta-se que o Decreto foi de autoria do executivo, já as DCNEM-98 foram elaboradas pelo CNE em consonância com o estabelecido, demonstrando assim o alinhamento político entre alguns membros do CNE e o MEC.

Mello defendia que o ensino médio e a formação profissional separados, poderiam estar articulados, colocando o primeiro à serviço do segundo numa relação pragmática que fragilizava ainda mais a formação científica e acadêmica do ensino médio. Em artigo intitulado ‘Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida’ (1999) ela defende seus argumentos, entre eles:

Em primeiro lugar, as novas diretrizes consideram a questão da identidade e da diversidade. Nossa proposta é que o ensino médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e adquira uma diversidade que pode ser mais voltada para o trabalho ou mais acadêmica, dependendo da *clientela* (MELLO, 1999, s/p, grifo nosso).

No Parecer 15/98 de sua relatoria, Mello escreve que:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente** (BRASIL, 1998b, p. 17, grifos do documento).

Em um contexto que se dirigia para a precarização do trabalho e dos direitos, a política foi direcionada para a construção do caminho que objetivava preparar a juventude para precarização da existência e o fato cada vez mais costumaz e inevitável como o desemprego estrutural. Adestrar a juventude trabalhadora para suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível. Uma retórica com destino certo para fomentar alguma esperança ou motivar a luta diária pela sobrevivência de jovens estudantes e trabalhadores, pois obscurece a materialidade e objetividade da vida em que se encontravam (e ainda estão) a grande maioria da juventude trabalhadora: toda forma de pobreza! Era um ensino médio “para a vida”, para ocultamento das contradições da vida.

Guiomar Namó de Mello, em seu livro intitulado “Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX”, menciona que as DCNEM-98 atendiam a necessidade de

vincular a escola à vida e que o desenvolvimento da flexibilidade, da criatividade e da polivalência poderiam ser os principais recursos de sobrevivência produtiva no mundo do trabalho no século XXI e, por isso, a importância de um currículo de ensino médio voltado para a constituição de competências. Também defendia a aprendizagem contínua para uma inserção flexível no mercado de trabalho diante das mudanças de organização e gestão do universo produtivo.

[...] as demandas de uma sociedade que fica cada vez mais impregnada pela tecnologia estão colocando para a escola média e para a própria educação profissional que o ingresso no mundo do trabalho já não é mais determinado pela quantidade de conhecimentos que uma pessoa armazenou, mas sim pela capacidade de aplicá-los de modo pertinente (MELLO, 2004, p. 205).

Salientamos que tais concepções acerca da educação se coadunam com as publicações realizadas pelos intelectuais coletivos do capital como o Banco Mundial (2000) e, mais notadamente, com dois momentos importantes acerca do desenvolvimento de prescrições para a educação na periferia do capital. O primeiro, a Conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, com o lema ‘Educação para Todos’, foi patrocinada pelo Banco Mundial, entre outros. Entre seus objetivos estava o direcionamento dos processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação (BRUNO, 2011); e segundo, o Fórum Mundial de Educação para Todos: o compromisso de Dakar, realizada pela Unesco no ano 2000, também com a participação do BM, tomado como marco da educação global pelos seus defensores e propositores¹⁸⁴.

Decorre que o Decreto 2.208/97 foi apresentado não só como inevitável, mas também como inquestionável em suas diretrizes e procedimentos (ANDRADE, 2004).

No campo da política educacional, o governo FHC empenhou-se em:

[...] transformar o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Ainda que possamos resguardar o conceito de subordinação por compreender que há conciliações e disputas de interesses entre as burguesias e suas diferentes frações, tanto

¹⁸⁴ Importante mencionar que em 1995 o GT Ensino Médio da Anped foi extinto, enfraquecendo possíveis posições de luta e resistência pelo campo da ciência educacional. Na análise de Zibas (2000), isto se deve ao esvaziamento da área no início dos anos 1990 e a escassez de pesquisas sobre o tema, após uma produção significativa nas décadas de 1970 e 1980 centradas, principalmente, na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória posta pela Lei nº 5692/71 e na maior difusão das obras de Marx e Gramsci sobre a politecnia e trabalho como princípio educativo.

as brasileiras quanto as internacionais, é ponto de encontro que o FHC governo rezou a cartilha neoliberal de forma muito ortodoxa e conciliatória, passando a atuar na perspectiva neoliberal, espalhando a economia de mercado para todas as esferas da vida social.

5.4.4 Maria Helena Guimarães de Castro

Castro é uma importante intelectual do capital que atua incisivamente no campo da educação desde os anos 1990. Foi presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e secretária executiva do Ministério de Educação (1995 e 2002), no governo FHC, e novamente, nos anos de 2016 e 2017, no governo Temer (2016-2018), quando pode participar ativamente na contrarreforma instituída pela Lei nº 13.415/17. Alinhada com o projeto de educação defendido pela burguesia e como representante desta classe, pode participar em diferentes funções no âmbito do aparelho estatal e, do mesmo modo, de uma infinidade de APHs e intelectuais coletivos como UNESCO e OCDE.

Na ocasião como presidente do INEP, Maria Helena falava da importância da inserção produtiva dos indivíduos para a cidadania e que esse reconhecimento havia “aumentado nos últimos anos, paralelamente à evolução tecnológica e ao duplo processo de elevação da integração e da concorrência internacionais” (MEC/INEP, 1999, p. 5). Escreveu a apresentação do texto “O secundário: esquecido em um desvão do Ensino?”, de Claudio de Moura Castro, Maria Helena afirmou:

[...] a reforma do ensino médio emergiu nos anos 90 para o primeiro plano das preocupações de gestores e educadores. Hoje, esse tema ocupa lugar de destaque na agenda educacional brasileira. Contudo, até agora, o debate só produziu consenso quanto à urgência e complexidade das mudanças demandadas por esse nível de ensino (CASTRO, 1997, p. 1).

No governo FHC, junto com Paulo Renato Souza, foi responsável pela implementação das políticas de avaliação no país, como a reorganização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já no ano de 2016, novamente como Secretária Executiva do Ministério de Educação, participou do desenvolvimento da MP nº 746/16, contribuiu com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental e foi presidente do Comitê Gestor da BNCC do Ensino Médio, em 2017. Sobre a contrarreforma do ensino médio, afirma:

Faz anos que participamos de seminários em diferentes ambientes para discutir o que fazer com o ensino médio. Temos que fazer uma reforma pesada”. O mais importante é a flexibilização. Hoje o Brasil tem o ensino médio que é único para todo mundo. O currículo é monótono, enciclopédico e não tem a ver com o mundo real dos alunos¹⁸⁵.

Bueno (2021) investigou a trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil empreendido a partir da publicação do PL nº 6.840, em 2013 até a homologação da Lei nº 13.415, em 2017. A pesquisadora aponta que a autoria da concepção da Medida Provisória nº 746/2016 está ligada ao nome de Maria Helena. Ao analisar a participação desta intelectual nas audiências públicas, Bueno traz sua intervenção nestas audiências.

Porque o Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas em alguns Estados do País. Essa é a nossa realidade, e nós temos o mapa completo da situação dos currículos que são absurdamente enciclopédicos, não aprofundam o conhecimento em nenhuma área e, ao contrário de formar cidadãos, eles estão formando um analfabeto funcional não ao final do nono ano, ao final do ensino médio. (Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária-Executiva do MEC, em audiência pública da Comissão Mista da MP nº 746/2016, realizada em 24 de novembro de 2016.) (BUENO, 2021, p. 78).

A lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, aprovada primeiro pela MP acima referida, teve também como protagonista Maria Helena Guimarães de Castro, também presente no Ministério da Educação quando da gestão de Paulo Renato (BEZERRA, 2019; BUENO, 2021). As semelhanças nos preceitos e concepção do Decreto 2.208/97 e a referida lei da atual contrarreforma em discussão são aparentes. Para Souza, tal contrarreforma parece ter sido trazida do passado ao presente “tamanho as ‘coincidências’ compartilhadas, pois ambos, o decreto e a lei, se identificam com a filosofia produtivista, tendo como base o aprofundamento das propostas neoliberais” (SOUZA *et al*, 2019, p. 89).

Em 2017, quando secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu a cobrança de mensalidades nas universidades e nos institutos federais, proposta também defendida pelo governo FHC (1995-2002). Em audiência com dirigentes do Proifes-Federação, afirmou: “nem sei ainda que países têm universidades públicas plenamente gratuitas para todos, independentemente da situação socioeconômica. O Brasil não pode ficar fora do mundo real”¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Entrevista concedida ao Portal do MEC em 14 set. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=39251:secretaria-executiva-do-mec-aponta-metas-para-ensino-medio-e-defende-flexibilizacao&catid=211&Itemid=86

¹⁸⁶ Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/cobranca-de-mensalidade-em-universidades-publicas-esta-fora-da-pauta-diz-mec.ghtml>. Acesso em 15 mar. 2023.

Maria Helena foi membro (2018-2020) e presidente (2020-2022) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2023, quando as problematizações e disputas em torno desta contrarreforma ocupam o debate educacional, Maria Helena continua favorável ao retorno de uma educação subordinada à lógica do mercado: “Eu sou totalmente favorável ao novo ensino médio, porque creio que este apresente uma proposta pedagógica que faz mais sentido. O Brasil tinha um modelo engessado, atrasado, que não era capaz de atrair os alunos, com conteúdo que não fazia sentido”¹⁸⁷. Desta forma, atuando nas esferas do Estado Integral, Maria Helena colaborou na institucionalização dos projetos educativos postos para a escola secundária.

5.4.5 Mozart Neves Ramos

Mozart Neves Ramos também faz parte desse rol de intelectuais vinculados, organicamente, aos interesses do capital. Em 2006, esteve à frente da presidência do Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação). Em 2007, assumiu a direção executiva do movimento Todos pela Educação, permanecendo no cargo até 2010. Foi nesse período que o governo de Lula apresentou o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) e lançou para sua consolidação o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, explicitando o alinhamento existente entre a organização TPE e o Poder Executivo. A partir daí o grupo passou a denominar-se Movimento Todos Pela Educação. (MARTINS, 2016). Mozart foi Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (2014-2019) e membro do CNE (2018-2022).

Mozart participou ativamente das elaborações em torno do processo de elaboração da Lei 13.415/17. Após a destituição de Dilma Rousseff em maio de 2016, José Mendonça Bezerra Filho assumiu o MEC e recebeu o GT de Reforma do Ensino Médio do Consed em dois momentos: 3 de março de 2016, quando foram apresentados o documento “Carta de Princípios sobre o Ensino Médio” e o Substitutivo do PL nº 6.840/2013, e em 24 de agosto de 2016, com a presença do Presidente do CONSED e Secretário de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, que discutiu novamente o Substitutivo. (BUENO, 2021). Na oportunidade de 24 de agosto, entre os participantes do encontro estavam membros do MEC como *Maria Helena Guimarães* e outros nomes ligados mais

¹⁸⁷ Matéria divulgada em 31 jan. 2023. Disponível em: <https://revistapb.com.br/educacao/novo-ensino-velhos-problemas/>

diretamente ao setor privado, como *Mozart Neves Ramos*, à época diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, *Ana Inoe*, a assessora do Itaú BBA e Davi Saad, Diretor Presidente do Instituto Natura (BUENO, 2021).

O caminho percorrido pela Lei 13.415/17, iniciado ainda em 2013 com o PL nº 6.840, foi permeado por embates, com forte coadunação entre as grandes corporações de mídia e o empresariado brasileiro, com intensa participação de seus intelectuais, construindo e divulgando consensos em torno da desqualificação do ensino médio.

Na esteira de Gramsci, para construir uma concepção de mundo nova, há que se rechaçar a que está posta. Nessa direção, o excerto abaixo é emblemático:

O trágico cenário retratado pelo Saeb no ensino médio, que constitui o maior gargalo da educação brasileira, fez soar mais um sinal de alerta entre os especialistas do setor. [...] “O retrocesso do ensino médio significa uma queda no preparo dos alunos para o século 21”, diz *Priscila Cruz*, do movimento Todos pela Educação. “O ensino médio chegou ao fundo do poço. Não dá mais para esperar mudanças”, afirma *Mozart Ramos*, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e ex-membro do Conselho Nacional de Educação (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2016, p. 1, grifo nosso).

Entusiasta da atual contrarreforma do EM, Mozart publicou em fevereiro de 2023 uma coluna de opinião no Jornal Correio Braziliense, onde afirma que:

Vários estudos revelam que estudantes com tais competências bem desenvolvidas não somente absorvem o aprendizado de forma satisfatória como também se preparam melhor para a vida, com mais autonomia e maiores chances de colocar em prática o seu projeto de vida. Nesse contexto, o país tem a seu favor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma importante bússola das aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos estudantes ao longo de toda a Educação Básica.¹⁸⁸

A despeito da eleição de Bolsonaro (2019-2022), os nomes de Viviane Senna, fundadora do TPE e presidente do Instituto Ayrton Senna, e de Mozart Ramos, membro do Todos e do IAS, foram ventilados para assumirem o Ministério da Educação. Fato que não ocorreu, o que não significou, por óbvio, ficar fora do governo. O TPE sempre manteve laços estreitos também com o CNE, órgão consultivo associado ao MEC. Maria Helena Guimarães de Castro, membro do comitê técnico do TPE, assumiu a presidência do CNE em 2020. No entanto, em pesquisa realizada sobre a relação entre o TPE e Bolsonaro, Cariello (2021, p. 280) avalia que:

A diminuição da quantidade de membros do Todos vem acompanhada de uma renovação do CNE que expressa uma guinada à extrema-direita do governo Bolsonaro. Podemos citar, à guisa de exemplos: Tiago Tondinelli, que foi chefe de gabinete do ex-ministro da pasta de Educação Ricardo Vélez Rodríguez, além de aluno de Olavo de Carvalho; Gabriel Giannattasio, professor associado da

¹⁸⁸ Matéria disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/opiniaio/2023/02/5070713-artigo-e-hora-de-repensara-escola.html>. Acesso em 15 mai. 2023.

Universidade Estadual de Londrina (UEL), que pesquisa o tema da diversidade ideológica nas universidades, chegando a convidar para palestrar em eventos na universidade ao “guru” de Bolsonaro, Olavo de Carvalho; e Amabile Aparecida Pacios de Andrade, defensora do Escola Sem Partido (Moura; Mariz, 2020). Entretanto, vale dizer que as agendas conservadoras e do TPE não são necessariamente excludentes, posto que ambos defendem, por exemplo, a parceria público-privada e a chamada meritocracia, mas divergem quando o tema é educação domiciliar e Escola Sem Partido.

Novamente, se tornam inequívocas as disputas pelos espaços no aparelho de Estado, no Estado *stricto sensu*, concedendo capilaridade para as pautas empresariais e, podendo, se institucionalizarem como políticas educacionais para o conjunto da sociedade, ou seja, ganhando status de política de Estado

5.4.6 Claudia Maria Costin

Citamos também, como intelectual orgânica do capital, Claudia Maria Costin que foi secretária-executiva e ministra interina da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2000), sócia-fundadora do Todos pela Educação, ex-diretora Global de Educação do Banco Mundial e ex-secretária de educação do município do Rio de Janeiro. Costin faz parte do Conselho Consultivo do Movimento pela Base¹⁸⁹ e atualmente professora e diretora do Ceipe-FGV. Atua também junto a outros APHs como o Instituto Ayrton Senna (IAS), importante articulador político no campo da educação. Como exemplo, citamos evento realizado em 2022 pelo IAS denominado ‘Inovação para o desenvolvimento do educador’¹⁹⁰ e, entre os palestrantes convidados, estavam Maria Helena Guimarães, Mozart Neves Ramos e Claudia Costin.

Em 2012, quando da gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), Costin foi convidada pelo então ministro da educação, Aloísio Mercadante, para assumir a secretaria de educação básica do MEC (SEB/MEC). Naquela oportunidade, Costin ocupava o cargo de secretária municipal de educação do Rio de Janeiro. Tal indicação gerou inúmeras manifestações de professores universitários, dirigentes sindicais, representantes de

¹⁸⁹ O Movimento pela Base Comum Curricular (MBC) surgiu em 2013, coordenado e financiado pela Fundação Lemann, com a participação de inúmeros APHs. Se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação e coordenou a construção e implementação da base. A governança é composta pelo Conselho Consultivo do qual participa Claudia Costin, Conselho fiscal, Conselho Deliberativo (Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Vivo). A Rede apresentada em sua página virtual é composta também por organizações parceiras (30 APHs) e pessoas físicas. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>. Acesso em 12 ago. 2022.

¹⁹⁰ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/inovacao-para-o-desenvolvimento-do-educador-e-tema-de-evento-do-instituto-ayrton-senna/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

entidades acadêmicas e de docentes da educação básica, apoiados, ativamente, pelos estudantes da pós-graduação, da graduação e da Educação Básica (EVANGELISTA, LEHER, 2012). Segundo estes autores, “a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE. Portanto, nesse prisma, a indicação de Costin é, certamente, coerente com as opções dos governos da atual e do ex-presidente da República” (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 6).

Em 2023, após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a contrarreforma impressa na Lei 13.415 se tornou pauta acerca da sua revogação, manutenção ou reformulação, evidenciando novamente a correlação de disputas presentes no campo da política educacional. Nesta luta, constam os esforços de movimentos sociais, sindicais e de trabalhadores da educação que batalham pela sua revogação imediata, posicionamento com o qual compactuamos.

Neste cabo de guerra, estão postos os intelectuais orgânicos do capital, que são chamados a falar como ‘especialistas’ da educação pelos grupos de mídia vinculados à burguesia ou ao pensamento burguês. Expondo sua opinião em uma diversidade destas mídias, a posição de Costin é contrária à sua revogação, o que não causa estranheza dado os compromissos de classe que defende e aos quais se veicula. Aponta alguns ajustes que entende como necessários, somente em relação à infraestrutura e financiamento. Declara que “as críticas [ao novo modelo] fazem sentido, mas não vamos fantasiar com o modelo anterior. Pelo contrário, trazia problemas adicionais”¹⁹¹. Em entrevista ao jornal Valor Econômico¹⁹², em maio de 2023, Costin reforçou a defesa nas competências e nas ameaças da tecnologia ao trabalho humano.

O que importa são competências, porque incluem conhecimentos. Não é errado repassar conhecimentos, mas eles têm de ser associados a um processo de ensinar a pensar. Hoje, em que robôs substituem postos de trabalho, é preciso cada vez mais fomentar pensamentos crítico, sistêmico, histórico, matemático e científico. É o que vai permitir que nos diferenciem dos robôs.

Em artigo de opinião escrito no jornal Correio Braziliense¹⁹³, Costin critica o excesso de disciplinas do ensino médio anterior e sua incapacidade de ensinar a pensar historicamente, matematicamente ou cientificamente, citando a participação do Brasil no

¹⁹¹ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/novo-ensino-medio-claudia-costin/>. Acesso em 15 mai. 2023.

¹⁹² Disponível em: <https://valor.globo.com/publicacoes/especiais/rumos-da-economia/noticia/2023/05/31/ensino-nao-esta-a-altura-do-brasil-diz-claudia-costin.ghtml>. Acesso em 04 jul. 2023.

¹⁹³ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2023/04/5087685-artigo-um-ensino-medio-de-qualidade-para-todos-e-possivel.html>. Acesso em 15 jun. 2023.

Pisa. Enaltece a ampliação da carga horária escolar e a ‘possibilidade’ de escolha dada pelos itinerários formativos.

Do que se depreende que, por certo, defende a proposta colocada pela lei, tomando como necessário somente alguns ajustes e melhorias. Afirma que a proposição de um grupo de trabalho (GT) pelo governo federal foi algo positivo, mas somente nos limites da adequação da contrarreforma. Sabemos que a própria composição do GT proposto pelo ministro da educação Camilo Santana foi para “corrigir” eventuais pontos, já que considera que o principal erro de tal contrarreforma foi a falta de diálogo¹⁹⁴.

5.4.7 Priscila Cruz

Também citamos Priscila Cruz que tem sua trajetória e atuação extremamente vinculada ao Todos pela Educação, um dos APHs mais influentes na educação pública do país, sendo chamada constantemente pela mídia para abordar os temas educacionais, sempre comprometida com o projeto burguês.

Em 2018, no segundo turno do período eleitoral daquele ano, com a disputa pela presidência entre Fernando Haddad (PT), ex-ministro da educação, e Jair Bolsonaro (PSL), a BBC Brasil¹⁹⁵ publicou uma reportagem com avaliações sobre o pleito em disputa de Priscila Cruz e Claudia Costin, ambas vinculados ao TPE. Cruz analisava que:

O Haddad, pela experiência de sete anos como ministro da educação, domina mais essa área. O programa dele, mesmo não tendo detalhamento, está na direção de melhorar o patamar da educação. O programa do Bolsonaro vai mais na direção do tipo de educação que o Brasil deveria ter e menos no que deve ser feito para melhorar a qualidade, ao defender a disciplina militar, um foco em ter mais português, matemática e ciência, sem educação sexual. Há uma diferença fundamental de como o valor educação está colocado para cada um (PASSARINHO, 2018, s/p.).

Na análise de Costin:

Para Cláudia Costin, os dois candidatos poderiam ir além, estabelecendo uma certificação nacional para os professores e instituindo uma nota de corte no Enem para cursos de licenciatura e pedagogia. A especialista ainda chama a atenção para a necessidade de criar planos de carreira atrativos e garantir salários mais competitivos (PASSARINHO, 2018, s/p.).

Consta na reportagem que a proposta do candidato petista focava no ensino médio, já Bolsonaro pretendia “inverter a pirâmide” e direcionar mais recursos federais para o

¹⁹⁴ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/03/06/ministro-educacao-grupo-trabalho-ensino-medio.htm>. Acesso em 16 jun. 2023.

¹⁹⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45904146>. Acesso em 14 jun. 2022.

ensino fundamental do que para o ensino superior. Sobre a primeira, Cruz diz que seria importante dar atenção ao EM, mas que a estratégia não seria a mais eficiente. Em suas palavras: “Os institutos federais têm seleção para o ingresso de alunos, tem um custo maior e são poucos. Eles dão certo porque são exclusivos. Quando a gente massifica o modelo, a gente perde a qualidade porque o que está segurando a qualidade são os próprios alunos”¹⁹⁶. Cruz continua e defende o modelo de ensino médio integral que, segundo ela, seria compatível com a realidade do país.

Em março de 2023, sobre a contrarreforma do ensino médio em discussão, Priscila Cruz, portadora da voz do TPE, avalia que

No Todos Pela Educação, não concordamos integralmente com nenhuma dessas visões [manter ou revogar]. Conforme destrinchamos em documento técnico divulgado em dezembro de 2022, julgamos que elas acabam distanciando o país de encontrar os caminhos que efetivamente todos desejam: respostas adequadas aos imensos desafios estruturais que a etapa enfrenta, com melhoria dos principais indicadores de acesso à escola, trajetória escolar e aprendizagem¹⁹⁷.

Oportunamente, oferece a solução desenvolvida pelo TPE que elaborou em dezembro de 2022 um documento intitulado ‘Ensino médio: contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro’ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). O capítulo 4 deste documento intitula-se ‘Contribuições para a construção de um projeto sistêmico no ensino médio, *na perspectiva do governo federal*’ (grifo nosso) e possui dois pilares: I – Ajustes na atual reforma do Ensino Médio e; II – Outras medidas necessárias para viabilizar uma reforma sistêmica do Ensino Médio.

Não pretendemos nesta seção discutir o documento, mas sim o que ele representa e pode representar. Ele representa a articulação e a familiaridade do TPE com o aparelho estatal, pois o endereçamento da proposta ao governo federal e a forma do diálogo estabelecido entre o TPE e o Estado restrito, claramente, demonstram que está pautando um projeto de educação orientado, ou seja, uma cartilha a ser seguida pelo executivo do Estado. Desta forma, pode representar a própria política educacional do ensino médio a ser adotado no país, caso a parceira MEC-TPE se consolide mais uma vez.

5.4.8 Katia Cristina Stocco Smole

¹⁹⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45904146>. Acesso em 14 abr. 2023.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opiniaio/chance-para-um-verdadeiro-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

Katia Cristina Stocco Smole tem uma extensa capilaridade no Estado integral. Atuando de diversificadas formas tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Na sociedade civil, é diretora executiva do Instituto Reúna, instituição com foco na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma do Ensino Médio. Ademais, fundadora e diretora presidente do Instituto Mathema de formação e pesquisa, fundado em 1996. É coordenadora do subgrupo de estudo de Ensino Médio no Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE). É associada do Todos Pela Educação e membro do Movimento Pela Base e do conselho administrativo da Fundação Nova Escola.

No Estado restrito, atua como conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo onde preside a Câmara de Educação Básica. Foi secretária de educação básica no MEC (2018) e membro do Conselho Nacional de Educação. Participou dos Programas ‘Ensino Médio Inovador’, ‘Solução Educacional para o Ensino Médio’ e ‘Fórmula da Vitória Matemática’ todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais até abril de 2018.

Na avaliação de Smole, a respeito do debate colocado em 2023 sobre a atual contrarreforma, “o movimento pela revogação é "revanchista". Todas as diretrizes educacionais para o Ensino Médio adotadas desde o governo FHC, passando pelos governos Lula e Dilma, foram incorporadas por esse texto final [da reforma]”¹⁹⁸. E, ainda para ela, a proposta de reformulação,

[...] precisa ser encarada como parte significativa de uma estratégia maior para melhorar o cenário da última etapa da Educação Básica. Com o novo modelo, passamos a conviver com a escola da escolha, que pode ofertar diferentes itinerários formativos nas quatro áreas do conhecimento e na educação profissional, bem como disciplinas eletivas. Os estudantes passam a ter uma parte da trajetória escolar orientada ao aprofundamento de suas habilidades, a seus desejos de aprofundar temas que lhes interessem¹⁹⁹.

Do que se depreende que é uma intelectual orgânica alinhada as concepções neoliberais da educação e, como os demais, opera o discurso neoliberal nas superestruturas complexas do Estado Integral.

5.4.9 Cleuza Rodrigues Repulho

¹⁹⁸ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/03/06/ministro-educacao-grupo-trabalho-ensino-medio.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 15 jun. 2023.

¹⁹⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaocolumna/2023/03/15/novo-ensino-medio-precisa-avancar-e-fazer-parte-de-estrategia-maior.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 14 abr. 2023.

Repulho possui mestrado em educação pela Universidade Mackenzie; Secretária de Educação de Santo André (SP) (2001-2007); Presidente Nacional da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2007, 2011, 2013); Consultora UNESCO. Foi diretora de Políticas do MEC (2008) durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Atua como conselheira dos seguintes APHs: Instituto Natura, Nova Escola, Comunidade Educativa CEDAC, Instituto Rodrigo Mendes, CENPEC, Fundação Lemann.

Participa do Movimento pela Base e integrou o processo de tramitação junto ao aparelho de Estado, inclusive junto às audiências públicas²⁰⁰ realizadas pelo Senado Federal em 2017, ao lado de Mozart Ramos e Guiomar Namó de Mello. Em 2019, participou da elaboração do material denominado ‘Caminhos para educação integral’²⁰¹ que, segundo o MBC, contou com a colaboração de diversos atores da sociedade civil, secretarias de educação, gestores escolares e professores, os quais e objetivou elaborar os princípios e as orientações essenciais para a implementação da educação integral alinhada à BNCC. Também atuou na elaboração do Guia de Implementação BNCC²⁰², e segundo Repulho, ele é “uma forma de os estados e municípios trabalharem de uma maneira conjunta para a implementação da Base. Ele foi elaborado pela Undime e pelo Consed com parceria do Movimento Pela Base Nacional Comum para colaborar nessa intermediação”, explicou.

Como já discutido no capítulo 4, as frações burguesas por meio de seus APHs e intelectuais se empenham na elaboração de materiais e guias para *auxiliar na implementação* dos projetos que defendem, numa clara demonstração de um altruísmo interessado que buscar conferir materialidade e celeridade às contrarreformas.

Para Andrade e Motta (2020), a BNCC reflete a revitalização e o aprofundamento da dependência, com medidas contraditórias, antidemocráticas e retrógradas, próprias do capitalismo dependente. Consideramos que a ação dos intelectuais orgânicos do capital na elaboração, defesa e difusão destas políticas educacionais incide de forma direta na construção e desenvolvimento deste projeto que mantém e aprofunda a nossa inserção capitalista dependente, com adesão ativa das frações burguesas do país.

²⁰⁰ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130456/pdf>. Acesso em 14 mai. 2023.

²⁰¹ Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em 12 fev. 2023.

²⁰² Pesquisas sobre a BNCC afirmam que se fundamenta num projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências (ORTEGA; MILITÃO, 2022).

5.4.10 Ana Inoue

Inoue é superintendente do Itaú Educação e Trabalho e assina inúmeros documentos produzidos de forma coletiva com outros APHs e intelectuais orgânicos do capital (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018^a, ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020^a, 2020b). Ao escrever para o Jornal Valor Econômico²⁰³, tece elogios a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sancionada em agosto de 2023 mediante o PL N° 6.494/2019, que objetiva articular a formação profissional técnica de nível médio com a aprendizagem profissional, determinando a formulação de uma política nacional para o setor. Para Inoue, “É uma conquista que visa contribuir para a melhoria de vida das juventudes e com o desenvolvimento socioeconômico do país”.

O Todos pela Educação lançou a publicação ‘Um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos’ (2018e), com coordenação de Priscila Cruz e artigos escritos por Ana Inoue, Claudia Costin, Claudio de Moura Castro, Cleuza Repulho, Mozart Neves Ramos, Maria Helena Guimarães de Castro, entre outros intelectuais do capital, com diferentes temáticas.

Ana Inoue escreveu artigo de título ‘Ensino Médio: mudanças à vista’ onde faz uma abordagem a respeito da historicidade do debate sobre o ensino médio desde 2012. Retoma as principais alterações feitas pela Lei n° 13.514/17 e a retórica em torno da flexibilização:

Ao propor a flexibilização, a reformulação do Ensino Médio alinha o Brasil com os sistemas de ensino internacionais. O Brasil é o único país no mundo que não adota nenhum nível de flexibilização nessa fase da aprendizagem e, com isso, não considera a diversidade de interesses nem o direito de escolha dos estudantes. A flexibilização, nesse sentido, se apresenta como uma alternativa melhor para atender os alunos, e, com a possibilidade de escolha, o ensino orientado para a profissionalização como parte do currículo do Ensino Médio regular é uma opção que responde ao interesse da maioria dos jovens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 27).

Em janeiro de 2023, Inoue escreveu artigo intitulado ‘Valorizar juventudes ajuda a romper com retrocessos’²⁰⁴ onde afirma que “Temos que aproveitar este momento e a oportunidade que este governo sinaliza para promover as juventudes e conduzi-las à vida

²⁰³ Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/ana-inoue-compromisso-e-acao-para-mudar-o-pais>. Acesso em: 21 ago. 2023.

²⁰⁴ Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/ana-inoue-valorizar-juventudes-ajuda-a-romper-com-retrocessos>. Acesso em: 21 ago. 2023.

adulta com prosperidade, boas condições de desenvolvimento e oportunidades.”. E continua: “Temos 50 milhões de jovens brasileiros, número superior à quantidade de idosos, o que nos dá a vantagem do bônus demográfico. Imaginem estes jovens engajados em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, com o progresso do país”.

Inoue possui coluna mensal no Jornal Valor Econômico.

Uma questão pertinente para pensarmos os vínculos e comprometimentos de classes, a despeito de quem ocupa o Estado restrito, ou seja, independentemente de partidos políticos que venham ocupar o governo, é a reunião ocorrida em 28 de novembro de 2022, após um mês da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e da derrota de Jair Bolsonaro. Nesta reunião²⁰⁵, Fernando Haddad (ex-ministro da educação nos anos entre 2005-2012), reuniu movimentos sociais, estudantes, professores e entidades de pesquisa em educação para pensar nas prioridades “urgentes” para o MEC. Entre os convidados também estavam Priscila Cruz (Todos Pela Educação), Maria Alice Setubal (Fundação Tide Setubal e herdeira do Itaú), Denis Mizne (Fundação Lemann), Ana Inoue (Itaú Educação) e Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), ou seja, trata-se do mesmo grupo, porta vozes da educação burguesa pela privatização, publicização e terceirização, que predou a educação pública na última década e não teve problema algum em se aliar ao governo de Michel Temer.

Mediante a discussão proposta no decorrer deste capítulo, corroboramos com Gramsci: “evidencia-se aqui a consistência metodológica de um critério de investigação histórico política: não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si” (GRAMSCI, 2015, v. 5, p. 57).

Os intelectuais, ao transitar nas esferas do Estado ampliado, carregam e difundem não apenas concepções de mundo, mas informações e conhecimentos políticos e econômicos de relevância para o desenvolvimento das políticas públicas, sobretudo, da educação, pois ocupam lugares privilegiados de poder. Elaboram concepções ético-políticas que os habilitam a exercerem funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor externo e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida

²⁰⁵ Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2022/11/28/novo-ensino-medio-e-o-grande-consenso-burgues/>. Acesso em 14 jul. 2023.

prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Segue abaixo quadro demonstrativo com os intelectuais orgânicos do capital selecionados nesta pesquisa com informações sobre sua formação e atuação no Estado Integral (aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos do capital). Esclarecemos que não conseguimos localizar as datas referentes à algumas ocupações/formações destes intelectuais do capital.

Quadro 7 - Intelectuais Orgânicos do Capital: formação acadêmica e atuação no Estado Integral

Intelectual orgânico	PAULO RENATO SOUZA
Formação	Graduação em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1967). Mestre pela Universidade do Chile (1970) e Doutor em Economia - Universidade Estadual de Campinas (1986)
Sociedade política (Estado restrito)	Ministro da Educação nos dois governos FHC (1995-2002). Assinou o Decreto 2.208/97
APHs (soc. Civil)	Não consta.
Intelectuais Coletivos	Diretor Adjunto e Economista - Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe (PREALC), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Chile (1971-1977) Economista, Divisão de Desenvolvimento Econômico, Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL), Chile (1970-1971) Gerente de Operações do BID, em Washington (1991-1994)
Intelectual orgânico	CLAUDIO DE MOURA CASTRO
Formação	Graduação em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado na Universidade de Yale, nos EUA Doutorado na Universidade de Vanderbilt, nos EUA
Sociedade política (Estado restrito)	Assessor do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, articulador e defensor da contrarreforma de 1997. A influência deste intelectual na política educacional brasileira de cunho liberal e neoliberal é central desde a década de 1970 (FRIGOTTO, 2015)
APHs (soc. Civil)	Colunista do Jornal Estadão e da revista Veja
Intelectuais Coletivos	Chefe da divisão de políticas de Formação na OIT. Ex-consultor do Bird e do BID.
Intelectual orgânico	MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
Formação	Graduação em Ciências Sociais (1980) Mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (1987) e Especialização em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade de Grenoble/França.
Sociedade política (Estado restrito)	Secretária Executiva do Ministério de Educação (1995-2002), (2016-2017) Presidente do INEP (1995-2002) Secretária Nacional de Ensino Superior, Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Membro do CNE 2018-2020 Presidente do CNE 2020-2022

	<p>Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE) - 2023; No governo do Estado de São Paulo foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e membro do Conselho Estadual de Educação. Foi Secretária Municipal de Educação de Campinas. Presidente Nacional da UNDIME (2016).</p>
APHs (soc. Civil)	<p>Integrou comitês internacionais ligados à educação na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sócia-fundadora e membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação; Membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base. Membro do conselho Curador da fundação Ioschpe; da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; Presidente do Conselho da Fundação Bungue. Conselheira da Câmara de Educação Básica Desde março de 2023, está à frente da Cátedra <u>Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional</u>, sediada no Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto da USP.</p>
Intelectuais Coletivos	<p>Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/ OCDE. Conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI. Embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. Comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e OCDE.</p>
Intelectual orgânico	GUIOMAR NAMO DE MELLO
Formação	<p>Graduação em Pedagogia pela USP (1966), Mestrado e Doutorado em Educação na PUC/SP, 1976 e 1980, respectivamente. Pós-doutorado no <i>Institute of Education da London University</i> em 1991-1992.</p>
Sociedade política (Estado restrito)	<p>Conselheira do CNE/CEB (1997) Relatora do Parecer nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Consultora da SEMTEC/MEC para implementação da reforma curricular do Ensino Médio (1998 a 2000)</p>
APHs (soc. Civil)	<p>Diretora Executiva da Fundação Victor Civita (1997-2005) Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas</p>
Intelectuais Coletivos	<p>Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento.</p>
Intelectual orgânico	MOZART NEVES RAMOS
Formação	<p>Graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), Doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e Pós-Doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988)</p>
Sociedade política (Estado restrito)	<p>Universidades Brasileiras (1993-1994) Presidente Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) (2002-2003). Presidente do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Secretários de Educação de Pernambuco (2003-2006). Membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014, 2018-2022). Presidente Consed (2006).</p>
APHs (soc. Civil)	<p>Presidente Executivo do Todos pela Educação (2007-2010). Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (2014-2019)</p>
Intelectuais Coletivos	<p>Não consta.</p>
Intelectual orgânico	CLAUDIA COSTIN

Formação	Graduação em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) da Fundação Getúlio Vargas (1978). Mestrado em Economia Aplicada à Administração (EAESP) (1986) e Doutorado em Administração Pública (EAESP)
Sociedade política (Estado restrito)	Secretária-Executiva e Ministra interina da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2000). Também ocupou o cargo de Secretária de Cultura do Estado de São Paulo (2003-2005). Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, mandato de Eduardo Paes (2009-2014)
APHs (soc. Civil)	Diretora Geral do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Em 2005, assumiu a vice-presidência da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril com o foco na educação. Cofundadora do movimento e presidente do Todos Pela Educação (2023). Membro do Conselho Consultivo do EducaMídia. Atualmente trabalha para o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE). Integrante do Conselho Consultivo Movimento pela Base.
Intelectuais Coletivos	Integrou também a Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização internacional do Trabalho (OIT), uma agência das Nações Unidas (2017). Diretora Sênior para Educação no Banco Mundial de julho de 2014 a junho de 2016. Integra, desde o final de 2020, o UIL - Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida - <i>Institute for Lifelong Learning</i> - da Unesco.
Intelectual orgânico	PRISCILA CRUZ
Formação	Graduada em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) (1997) e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) (1997) Mestre em Administração Pública pela <i>Harvard Kennedy School of Government</i> .
Sociedade política (Estado restrito)	Não consta.
APHs (soc. Civil)	Co-fundadora (2006) e presidente-executiva do Todos Pela Educação (2023). Presidente do Conselho do Instituto Articule. Membro dos Conselhos: Fundação Itaú de Educação e Cultura, do Instituto Singularidades, do Centro de Estudos de Educação e Inovação em Educação da FGV/RJ e do Instituto Rodrigo Mendes.
Intelectuais Coletivos	Comitê do Ano Internacional do Voluntário no Brasil, da ONU (2001)
Intelectual orgânico	KATIA CRISTINA STOCCO SMOLE
Formação	Graduação em Bacharelado e licenciatura plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de ensino de ciências e Matemática, possui mestrado em Educação, na área de didática na mesma instituição.
Sociedade política (Estado restrito)	Conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo onde preside a Câmara de Educação Básica Secretária de Educação Básica no MEC (2018) Membro do Conselho Nacional de Educação
APHs (soc. Civil)	Diretora executiva do Instituto Reuna (2019-atual) Fundadora e diretora do Instituto Mathema (2019-atual) Associada do Todos pela Educação Membro do Movimento Pela Base Membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola
Intelectuais Coletivos	Não consta.

Intelectual orgânico	CLEUZA RODRIGUES REPULHO
Formação	Mestrado em Pedagogia pela Universidade Mackenzie
Sociedade política (Estado restrito)	Secretária de Educação de Santo André - SP (2001-2007) Secretária de Educação de São Bernardo do Campo - SP (2009-2015) Diretora de Políticas do MEC (2008) Presidente Nacional da UNDIME (2007, 2011, 2013) Membro do Comitê para Discussão e Aprovação do Piso Nacional de Salários para Professores no Brasil; Membro da Comissão de discussão e aprovação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; Conselheira do: Instituto Natura (2017 a 2019)
APHs (soc. Civil)	Conselheira do Instituto Natura (2017-2019) Atuação na Nova Escola Instituto Rodrigo Mendes CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) Consultora Sênior da Fundação Lemann (2015-2021) Instituto Natura (2015-2018) Diretora de Relações Institucionais do Instituto Gestio
Intelectuais Coletivos	Consultora UNESCO
Intelectual orgânico	ANA INOUE
Formação	Psicóloga formada pela PUC-SP
Sociedade política (Estado restrito)	Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e assessora do Ministério da Educação (1995 a 2001)
APHs (soc. Civil)	Integrante do Movimento pela Base assessora do banco Itaú BBA na concepção e desenvolvimento de projetos de educação (2005 a 2019) Diretora do Centro de Estudar Acaia Sagarana do Instituto Acaia. Superintendente do Itaú Educação e Trabalho
Intelectuais Coletivos	Unicef (1992-1993 e 1997-1998) Banco Mundial (1992)

Fonte: construída pela autora com diversificadas fontes de pesquisa como Currículo *Lattes*, *Linkedin*, *Wikipédia* e outros websites institucionais.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: ONDE ESTÁ A FORÇA DE TRABALHO PARA O CAPITAL, ESTARÁ O PROJETO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Neste capítulo abordamos as relações e as formas de trabalho contemporâneas, ancorados na teoria valor-trabalho de Karl Marx, para compreendermos as relações que se estabelecem entre capital, trabalho e educação, resgatando a centralidade do trabalho e da classe trabalhadora no processo histórico. Por esta razão, esta discussão se associa ao projeto das frações burguesas para a formação da juventude trabalhadora inscrito na empiria selecionada e tem por objetivo colocar a educação escolar à serviço das necessidades cambiantes do capital. Por meio da ampliação do Estado, as diferentes frações de classe, coadunadas em seus APHs e em estreita relação com os ICs, buscam institucionalizar seus interesses de classe no processo de escolarização da juventude por intermédio dos intelectuais orgânicos da burguesia que transitam nas diferentes esferas do Estado Integral, já que o vínculo orgânico entre estrutura e superestruturas é realizado pelos intelectuais (PORTELLI, 1977).

Esclarecemos que, por juventude, tomamos a compreensão de Marcassa (2017), como categoria social que se define, simultaneamente,

[...] pela heterogeneidade e pelo agrupamento, pela diversidade e pela semelhança, portanto marcada por determinações de classe, gênero, etnia e também clivada por diferenças produzidas pelas condições educacionais e culturais, pelo local de moradia e pela relação que estabelece com outras gerações, em especial com o mundo adulto e sua entrada nele (MARCASSA, 2017, p. 14).

Corroboramos com a autora de que a juventude não possui uma identidade homogênea, dada à pluralidade de condições juvenis, construídas e vivenciadas em contextos sociais, econômicos e culturais diversos que se modificam ao longo da história. É tomada neste estudo como uma categoria social que precisa ser pensada em sua totalidade e determinações históricas, com objetivações e subjetivações situadas no contexto e no processo de sua constituição.

Tais considerações nos levam a refletir sobre o projeto educativo do capital e a ação política das classes dominantes na conformação de um projeto para a juventude, situando o Brasil na divisão internacional do trabalho na contemporaneidade, dada sua condição de capitalismo dependente. Tomamos como *lócus* de desenvolvimento desde projeto do capital a escola secundária, responsável pela formação da juventude

trabalhadora que vem se constituindo fortemente como espaço de atuação do empresariado, como a presente pesquisa objetivou demonstrar. Para Motta; Leher e Gawryszewski (2018) a juventude é a fração populacional que mais vem sofrendo os impactos da recomposição do capital no Brasil.

Nesse sentido, as políticas públicas formuladas e dirigidas à escola secundária, no âmbito do Estado ampliado, atuam na formação escolar da juventude para atender às demandas do modo de produção capitalista em suas múltiplas dimensões, como extração de mais-valor da mercadoria força de trabalho e produção de um exército industrial de reserva, bem como o controle do conteúdo e da forma da educação escolar para recomposição permanente da hegemonia burguesa. No modo capitalista de produção e acumulação, na medida em que se dá a apropriação privada do conhecimento humano, produzido socialmente, volta-se, sobretudo, contra os direitos do trabalho, dentro de relações sociais cada vez mais violentas e opressoras.

[...] a ciência, a técnica e a tecnologia são alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana. A superação do capitalismo somente pode ser atingida pela luta de classes, partindo da identificação e da exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. Os conhecimentos científico, técnico e tecnológico são partes cruciais dessa disputa hegemônica e condição *sine qua non* da sociedade socialista. O que lhes dá caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem (FRIGOTTO, 2006, p. 244-245).

A formulação burguesa de um projeto educacional para os filhos da classe trabalhadora investe deliberadamente contra a classe trabalhadora, se constituindo em um projeto de classe. Compreendemos que as contrarreformas do Ensino Médio se inserem no contexto de contrarreformas educacionais globais impulsionadas pelos organismos internacionais, a partir dos anos 1990, e aprofundadas nas primeiras décadas do século XXI pelos aparelhos privados de hegemonia do capital, por meio da atuação dos intelectuais orgânicos do capital, com o objetivo de atender às mudanças no mundo do trabalho. Por esta razão, nosso objetivo é conhecer e explicitar este projeto do capital, desmistificar as boas intencionalidades do patronato e denunciar o caráter explorador, opressivo e predatório da intervenção empresarial na educação pública. Para isso, nossa discussão se insere na relação capital-trabalho e educação, resgatando o trabalho como categoria fundamental na organização da sociedade burguesa.

6.1 TEORIA DO VALOR-TRABALHO, CENTRALIDADE DO TRABALHO E FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE EXPLORAÇÃO DO TRABALHADOR

Para Marx (2004) a atividade produtiva não é a-histórica, ela é determinada pelas relações econômicas, sociais e políticas, constituídas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada, tendo cada indivíduo um papel determinado dentro do sistema de produção e conferindo assim um papel relevante ao trabalho em suas relações com o capital.

Que a divisão do trabalho e a troca assentam-se sobre a propriedade privada não é outra coisa senão a afirmação de que o trabalho é a essência da propriedade privada, uma afirmação que o economista nacional não pode demonstrar, e que nós queremos demonstrar pra ele. [...] divisão do trabalho e troca são dois fenômenos nos quais o economista nacional reclama a sociabilidade de sua ciência e exprime, num só fôlego, sem consciência, a contradição de sua ciência, a fundação da sociedade pelo interesse particular não social (MARX, 2004, p. 155-156).

Compreende-se assim a historicidade do trabalho na constituição do homem a partir da relação e domínio sobre a natureza para a produção da vida material, ou seja, o trabalho humano tomado como práxis consciente do indivíduo para produção material da existência. Assim, a teoria do valor-trabalho é basilar para desvendar e destacar a exploração e, então, a origem do lucro, isto é, o trabalho humano. Para Marx (2017, p. 255), “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe”.

Ao discutir a lei geral da acumulação capitalista em ‘O capital’, Karl Marx (2017) examina a influência que o aumento do capital exerce sobre o destino da classe trabalhadora, tomando como fator importante a composição do capital e as alterações que ela sofre durante o processo de acumulação. Na produção capitalista, a mercadoria força de trabalho é comprada com o objetivo de valorização do capital do comprador dessa mercadoria.

A força de trabalho é comprada, aqui, não para satisfazer, mediante seu serviço ou produto, às necessidades pessoais do comprador. O objetivo perseguido por este último é a valorização de seu capital, a produção de mercadorias que contenham mais trabalho do que o que ele paga, ou seja, que contenham uma parcela de valor que nada custa ao comprador e que, ainda assim, realiza-se mediante a venda de mercadorias. A produção de mais-valor, ou criação de excedente é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago (MARX, 2017, p. 695).

Lastreados na perspectiva de Marx (2017) compreendemos que a produção da existência ocorre pela divisão social do trabalho e pela existência da propriedade privada dos meios de produção, que reduz a força de trabalho à mera mercadoria. Para Marx, a materialidade é o elemento fundante da concepção de mundo, sendo também basilar na construção da teoria valor-trabalho, onde a unidade básica de acumulação do capital é a mercadoria, responsável pela satisfação das necessidades objetivas e subjetivas dos indivíduos.

A teoria marxista afirma que o valor da mercadoria é baseado no tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, entendido como “aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (MARX, 2017, p. 117). Portanto, é este tempo de trabalho para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor. Por sua vez, o valor de uso possui valor, pois nele está objetivado, está materializado o trabalho humano abstrato.

O trabalhador efetua o trabalho excedente, ou seja, o trabalho não pago que resulta na mais-valia agregada à mercadoria que, por sua vez, manifestada na forma do lucro, esconde a exploração do trabalho pelo capital. A argumentação de Marx é clara quanto ao preço do trabalho (salário), o trabalho não pago e o tamanho da população da classe trabalhadora que não impactam na lei da acumulação capitalista, já que sua natureza:

[...] exclui toda a diminuição no grau de exploração do trabalho ou toda elevação do preço do trabalho para que possa ameaçar seriamente a reprodução constante da relação capitalista, sua reprodução em escala sempre ampliada²⁰⁶. [...] Assim como na religião o homem é dominado pelo produto da sua própria cabeça, na produção capitalista ele o é pelo produto de suas próprias mãos (MARX, 2017, p. 697).

Não é o trabalho uma mercadoria, mas sim, a força de trabalho. Marx demonstrou que ao vender sua força de trabalho ao capitalista, o trabalhador o faz (como qualquer outra mercadoria a ser vendida) pelo seu valor, que se mede pelo custo de reprodução dessa força. Por sua vez, essa força ou capacidade de trabalho é compreendida “como o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX 2017, p. 242). Contudo, a força de trabalho é uma mercadoria específica, já que “seu valor (como o de qualquer outra mercadoria),

²⁰⁶ A reprodução ampliada do capital é a contínua reconversão de mais-valor em capital é uma grandeza crescente do capital que entra no processo de produção (MARX, 2017).

estava fixado antes de ela entrar em circulação, pois uma determinada quantidade de trabalho social foi gasta na produção da força de trabalho, porém seu valor de uso consiste apenas na exteriorização posterior dessa força” (MARX 2017, p. 248)

Desta maneira, o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, produz para o capital e precisa produzir, não um valor qualquer, mas sim, ele tem de produzir mais-valor²⁰⁷ e só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve de autovalorização do capital (MARX, 2017). É na forma de trabalho produtivo que “o trabalho adiciona novo valor ao objeto do trabalho por meio da adição de uma quantidade determinada de trabalho, não importando o conteúdo determinado, a finalidade e o caráter técnico de seu trabalho” (MARX, 2017, p. 277).

Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no **trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital**. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar (MARX, 2017, p. 578, grifo nosso).

É no aumento das taxas de mais-valor em geral que se torna perceptível a diferença entre mais-valor absoluto e relativo. A primeira incide na duração da jornada de trabalho para “além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor da sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital. [...] Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo” (MARX, 2017, p. 578). Já a mais-valia relativa, a jornada de trabalho se divide em trabalho necessário e mais-trabalho que, para ser prolongado, é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. Nas palavras de Marx (2017, p.578), “a produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais-valor relativo revoluciona inteiramente os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais”.

Em associação à esta discussão, Marx definiu a subsunção formal e a subsunção real do trabalho ao capital, onde a primeira forma é associada ao mais valor-absoluto e a segunda ao mais-valor relativo.

Marx procurou demonstrar que o processo se inicia pela subordinação direta dos trabalhadores aos capitalistas, quando estes passam, na condição de proprietários/possuidores dos meios de produção, a controlar o tempo e as condições de trabalho daqueles que foram reduzidos à condição de proletários. O passo seguinte, da subsunção real, apresenta-se como decorrência da acumulação propiciada pela etapa anterior e se materializa pela “aplicação da

²⁰⁷ A taxa de mais-valor é [...] a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista (MARX, 2017, p. 294).

ciência e da maquinaria à produção imediata” (MATTOS, 2019, p. 27, grifos do autor).

Marx (2017, p. 577) observou que com o desenvolvimento da subsunção real, “não é o operário individual, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente real do processo de trabalho total” tornando sem sentido buscar o trabalhador produtivo apenas entre os que desempenham as tarefas manuais diretas.

A acumulação capitalista necessita de uma produção progressiva de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, o que significa o acréscimo contínuo de seu componente constante à custa de seu componente variável²⁰⁸. Para Marx (2017, p. 705), a acumulação capitalista “produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua”. O que significa que:

O crescimento do capital variável, torna-se, então, o índice de mais trabalho, mas não de mais trabalhadores ocupados. Todo capitalista tem interesse absoluto em extrair uma determinada quantidade de trabalho de um número menor de trabalhadores, em vez de extraí-lo por um preço igual ou até mesmo mais barato de um número menor de trabalhadores (MARX, 2017, p. 711).

Disso decorre que, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e da força produtiva do trabalho, “capacita o capitalista a movimentar, com o mesmo dispêndio de capital variável, mais trabalho mediante uma maior exploração extensiva ou intensiva das forças de trabalho individuais” (MARX, 2017, p. 711). A categoria de superpopulação relativa,

[...] forma uma parte do exército ativo e trabalhadores, mas com ocupação totalmente irregular. Desse modo, ela proporciona ao capital um depósito inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida cai abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e é precisamente isso que a torna uma base ampla para certos ramos de exploração do capital (MARX, 2017, p. 718).

É, pois, diante da teoria desenvolvida por Karl Marx, que confere centralidade ao trabalho, que discutimos as formas de trabalho contemporâneas e confrontamos os discursos que pretendem negar a centralidade do trabalho na vida social. Ainda há trabalho, e trabalho de toda a sorte! Trabalho pago, não-pago, por conta própria, trabalho

²⁰⁸ Marx considera que os diferentes fatores do processo de trabalho participam de diferentes modos na formação do valor dos produtos. O capital constante se refere aos meios de produção e o capital variável à força de trabalho e “não são mais do que diferentes formas de existência que o valor do capital originário assume ao se despojar da sua forma-dinheiro e se converter nos fatores do processo de trabalho” (MARX, 2017, p. 286).

escravo, em fábricas, em domicílio, em jornadas definidas, por turno, com ou sem horas extras, em todas instâncias sociais. Há um palavrório que pretende destituir os trabalhadores enquanto sujeitos históricos, insistindo nas teses do “fim do trabalho”²⁰⁹ ou no declínio do proletariado. Tais problematizações são necessárias para que se resgate a centralidade do trabalho e suas devidas mediações com a educação e a formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, nos moldes do capital.

De acordo com José Paulo Netto, algumas correntes nas Ciências Sociais proclamam a falência da categoria trabalho a partir de uma perspectiva estatística de dois fenômenos de muita visibilidade desde a década de 1980.

[...] *a redução dos contingentes de trabalhadores alocados à produção de bens materiais e o crescente desemprego* que afeta praticamente todas as sociedades capitalistas contemporâneas, teóricos de posições diversas sustentam, propondo soluções analíticas muito diferentes, que o trabalho já não se constitui mais como eixo a partir do qual se organiza a vida social (NETTO, 2007, p. 50, grifo nosso).

Ainda segundo Netto, tais teses não autorizam a desconsideração da centralidade do trabalho, já que se explicam pelo desenvolvimento das forças produtivas contemporâneas que aumentaram a produtividade do trabalho e o próprio desemprego. Ademais, para reproduzir-se e manter-se enquanto sociedade é necessário que haja a produção e a distribuição dos meios que permitam a satisfação das necessidades dos seres humanos – o conjunto destes meios são a riqueza social. O processo que envolve a produção e a distribuição desta riqueza é a atividade econômica, que tem como base o trabalho, responsável pela produção de bens, gerando os valores que compõem a riqueza social (NETTO, 2007).

Tais teses, em suas análises e tentativas de explicar o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, prestam um desserviço à classe trabalhadora e à própria dignidade humana, na medida em que obscurecem as reais determinações materiais que incidem fortemente na precarização das relações sociais contemporâneas. Na esteira da enunciação e das ameaças do fim do trabalho, a tecnologia tem surgido como o estandarte desta intimidação, já que

A tecnologia é simultaneamente ameaça difusa de desemprego e promessa do fim do trabalho. A realização por máquinas de inúmeras tarefas é apresentada como garantia de um futuro no qual ninguém mais precisaria trabalhar

²⁰⁹ Dentre os autores que tematizam o fim do trabalho, destaca-se o pioneiro André Gorz com a produção intitulada “Adeus ao proletariado”. Rio de Janeiro: Forense, 1982. Carcanholo e Medeiros (2012) destacam duas proposições centrais na tese de Gorz: a primeira, a alegação de que o crescimento da produção e da ocupação no setor de serviços desqualifica a categoria de trabalho (para ele, operário) produtivo, onde os indivíduos absorvidos pelo setor terciário constituiriam uma classes social às avessas; a segunda proposição de Gorz é de que a revolução técnica representada pela informatização retirou do trabalho sua preponderância na produção material e, portanto, o seu fundamento do valor.

(transformar a natureza), pois tudo seria produzido por tecnologias (muito ou pouco “inteligentes”), liberando os seres sociais do trabalho, a começar pelas tarefas rudes ou repetitivas. O desemprego que a introdução capitalista de máquinas promove para intensificar a extração de valor é metamorfoseado em liberação do trabalho (FONTES, 2017, p. 50-51).

Desta forma, tomamos o trabalho como transformação da natureza, fundante do ser social e produtor da riqueza material, sem perder de vista que o ato do trabalho está situado numa totalidade social e histórica. É pertinente observar que entendemos como necessário realizar as devidas mediações que articulam a categoria social trabalho com a totalidade social contemporânea, tomando como relevante não apenas a forma da atividade, mas sua função social. O que significa diferenciar trabalho enquanto intercâmbio material com a natureza e imprescindível para a existência social e o trabalho abstrato, que possuem funções distintas e, por vezes, erroneamente confundidas.

Se o caráter produtivo do trabalho e do trabalhador não se define pelo emprego na grande fábrica (nem, portanto, pela subsunção real), tampouco a classe trabalhadora se restringe a quem exerce trabalho produtivo. Pelo contrário, é a condição proletária e o assalariamento que a definem. Marx lembrou que nem todo trabalhador assalariado é produtivo, mas que mesmo os que exercem profissões antes associadas a uma aura de autonomia (médicos, advogados, etc) cada vez mais se veem reduzidos ao assalariamento e caem – “desde a prostituta até o rei” – sob as leis que regem o preço do trabalho assalariado (MATTOS, 2019, p. 28).

A resposta do capital à sua própria crise iniciada nos anos 1970 se manifesta com reestruturação produtiva e o neoliberalismo – duas interfaces dessa resposta – que perpassou os anos 1980, atingiu seu ápice nos anos 1990 e mantém sua influência hegemônica no século XXI (CARCANHOLO, 2008). Assim,

[...] enquanto o processo de reestruturação produtiva se encarregou da rotação do capital, o neoliberalismo, como aspecto político, ideológico e econômico, teve o papel de garantir as condições de lucratividade interna (desregulamentação e flexibilização dos mercados — principalmente o de trabalho) e externa (pressão por desregulamentação e abertura dos mercados comerciais e financeiros (CARCANHOLO, 2008, p. 252).

O bloco histórico neoliberal²¹⁰, erigido em resposta à crise²¹¹ do capital, articula elementos da estrutura econômica-social e da superestrutura ideológica e política. A ideologia neoliberal materializou-se sob os auspícios da autocracia burguesa e “quando saiu do círculo de um grupo restrito de intelectuais e ganhou uma base material nas políticas de governos do mundo ocidental” (CASTELO, 2013, p. 226). O neoliberalismo

²¹⁰ A acumulação capitalista no bloco histórico neoliberal adquiriu um caráter financeirizado e se tornou o modo de ser do sistema, o padrão de riqueza do capitalismo contemporâneo que perpassa, domina e aprisiona as esferas do capital e do trabalho (CASTELO, 2013).

²¹¹ Castelo (2013) se refere à crise orgânica dos anos 1970 sob uma perspectiva de totalidade, enfocando tanto as questões políticas e culturais quanto as econômicas.

enfrentou resistência no seu percurso, se concretizando como consenso na década de 1990 e o bloco histórico neoliberal representou uma enorme regressão social para a classe trabalhadora, agravando expressões da “questão social” e se constituindo em potencial aumento dos conflitos políticos em torno da reprodução básica da força de trabalho mundial (CASTELO, 2013).

No neoliberalismo se tornam evidentes as inúmeras formas de precarização do mundo do trabalho como os trabalhos parciais, temporários, terceirizados e informais. Ademais, as consequências das crises cíclicas da acumulação capitalista são sempre deslocadas para o conjunto da classe trabalhadora, evidenciando a avidez do capital para recuperação de suas taxas de lucro, ou seja, a cada nova crise do capital são implementadas políticas cada vez mais regressivas aos trabalhadores. Marx (2008) denominou de ‘contratendências’ as ações por parte do capital para se recuperar ou para minimizar a queda tendencial da taxa de lucro, materializadas em seis dimensões: intensificação da exploração do trabalho; redução dos salários; baixa de preços do capital constante; constituição de uma superpopulação relativa; ampliação do mercado externo e aumento do capital em ações.

Virgínia Fontes (2017) critica duas falsas evidências contemporâneas acerca do trabalho, a saber: a de que se reduziria a emprego e de que o trabalho seria supérfluo atualmente. Argumenta que apenas na sociedade capitalista “os seres sociais – em sua esmagadora maioria – são convertidos genericamente em trabalhadores, isto é, em seres cuja utilidade social fundamental é valorizar o valor e cuja necessidade singular insuperável é vender sua força de trabalho” (FONTES, 2017, p. 46).

Comprendemos que a intensificação da reestruturação produtiva comportou elementos de continuidade e descontinuidade em relação ao período anterior. Para Antunes (2014, p. 14), “há uma mescla nítida entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência acentuada, e elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível e/ou influxos toyotistas no Brasil, que também são por demais evidentes”. Nesta perspectiva, converge a análise de Sonia Rummert:

Diferentes formas históricas de produção, das mais modernas às mais arcaicas, como manufatura, taylorismo, fordismo, além de, lamentavelmente, trabalho escravo e trabalho infantil, ainda são práticas conjugadas no presente, conjoinadas num mesmo ramo produtivo ou numa mesma empresa, associadas por vezes aos mais avançados padrões produtivos das novas tecnologias, compondo um exemplo claro de desenvolvimento desigual e combinado, típico do capital-imperialismo mundial e agudizado em países integrados de forma subordinada, como é o caso do Brasil (RUMMERT et al, 2013, p. 721).

Neste mosaico de formas de expropriação do trabalho humano pelo neoliberalismo, Castelo acrescenta que:

[...] verifica-se uma brutal regressão nas configurações no mundo do trabalho com o ressurgimento de processos de trabalho artesanais, familiares, informais, autônomos, do “mercado negro” (que envolve o tráfico de pessoas), muitos deles baseados em força de trabalho infantil, escrava, feminina e de imigrantes ilegais. Nas cadeias produtivas – diretas e indiretas – das transnacionais se constata a presença de processos de trabalhos pré-capitalistas, com níveis absurdos de exploração da força de trabalho, combinando-se mais-valia absoluta com mais-valia relativa (CASTELO, 2013, p. 177).

Tais modificações no desenvolvimento da acumulação capitalista afetaram a classe trabalhadora, acarretando na flexibilização e na desregulamentação dos direitos sociais, em mudanças no controle social do trabalho, terceirizações e novas formas de gestão da força de trabalho. Ademais, esta composição heterogênea, combinada e diversificada das forças produtivas, incidem na composição e nas formas de exploração da força de trabalho.

Se, por um lado, é verdade que a baixa remuneração da força de trabalho – que se caracteriza como fator de atração para o fluxo de capital estrangeiro produtivo no Brasil – pode-se constituir, em alguma medida, como elemento obstaculizador para o avanço tecnológico, devemos acrescentar, por outro, que a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor “qualificação” da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro. Isso porque, para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais), interessa a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, percebendo, entretanto, salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (ANTUNES, 2014, p. 15, grifos do autor).

A despeito das teses sobre a sociedade ‘pós-industrial’, de serviços, de informação, saber e conhecimento, o trabalho humano é reafirmado como único produtor da riqueza material e social. Ao mencionar, como exemplo, a alfaiataria e a tecelagem como trabalhos qualitativamente distintos e que essa variação de forma do trabalho tem necessariamente que ocorrer, Marx afirma:

Abstraindo da determinidade da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta o fato de que ela é dispêndio de força humana de trabalho. Alfaiataria e a tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc. humanos e, nesse sentido, são trabalho humano. Elas não são mais do que duas formas diferentes de se despender força humana de trabalho (MARX, 2017, p. 121).

Ademais, o trabalho não apenas continua central como foram ampliadas as formas de exploração e intensificação do trabalho no mundo. Antunes (2020) menciona o enorme contingente de força de trabalho no ‘Sul global’ como China, Índia, Brasil, México, África do Sul, etc, e acrescenta que, como ciência e trabalho se fundem no mundo da produção, “*a forma social criadora do trabalho vivo assume tanto o papel ainda dominante do trabalho material como a modalidade tendencial do trabalho imaterial*” (ANTUNES, 2020, p. 87, grifos do autor), pois a criação do maquinário informacional-digital é resultado da interação do saber intelectual e cognitivo do trabalho com a maquinaria informatizada. Estas condições - de objetivação de atividades subjetivas – conferem ao capitalismo contemporâneo “novas dimensões e configurações da teoria do valor, uma vez que as respostas cognitivas do trabalho, quando suscitadas pela produção, são partes constitutivas do trabalho social, complexo e combinado criador de valor (ANTUNES, 2020, p. 87).

[...] a nossa hipótese é que a tendência crescente (mas não dominante) do trabalho imaterial expressa, na complexidade da produção contemporânea, distintas modalidades de trabalho vivo e, enquanto tal, partícipes em maior ou menor medida do processo de valorização do valor (ANTUNES, 2020, p. 87).

Nesta direção, Carcanholo e Medeiros (2012) questionam também a ideia de que o trabalho tenha desaparecido do mapa concreto e teórico em virtude da mecanização de determinados setores da produção. Para os autores, “o alto grau de mecanização não implica necessariamente redução absoluta do trabalho (número de horas e/ou pessoas ocupadas, ainda que represente uma significativa diminuição relativa (queda da participação da força de trabalho no capital total)” (CARCANHOLO, MEDEIROS, 2012, p. 179). Os autores afirmam ainda que houve uma extensão do trabalho, pois a lógica capitalista foi ampliada extensivamente e intensivamente para todas as regiões do globo. Assim, os formuladores das teorias do fim do trabalho contribuem para mascarar as formas de subordinação da classe trabalhadora em países como China, Índia, Brasil, por exemplo.

Uma importante questão a ser elucidada é sobre a confusão entre trabalho e indústria, que não tem amparo na obra de Marx, para quem o trabalho concreto é atividade mediante a qual os seres humanos criam as condições de existência.

Ao descrever o trabalho nesta formulação abstrata (geral) e transcendente, Marx não qualifica as atividades particulares que compõem esta atividade geral de reprodução (social) do gênero humano. E nem podia fazê-lo, pois a sociedade só reproduz as suas condições de existência (num dado estágio do desenvolvimento social) se reproduzir a totalidade das relações sociais. Dito de outra forma, toda e qualquer atividade que integra a divisão social do trabalho é trabalho, seja uma atividade industrial ou não! (CARCANHOLO; MEDEIROS, 2012, p. 180).

O que pretendemos demonstrar é que o trabalho continua sendo central no modo de produção capitalista, ainda que sejam evidentes as transformações no processo de produção com novas determinações que são incorporadas na dinâmica produtiva, com elementos diferenciados de organização e produção flexíveis, que apenas aperfeiçoaram os mecanismos de extração de mais-valia, que não se revelam no mundo das aparências.

Virgínia Fontes questiona “Direito ao trabalho?” e responde:

Nunca houve, em nenhuma sociedade capitalista, direito ao trabalho e, se havia alguma ilusão, ela foi derrotada em 1848. Há, sim, obrigação de vender força de trabalho e essa obrigação sequer precisa ser legal, pois se assenta na “natureza das coisas” para essa sociedade expropriatória (FONTES, 2017, p. 51).

Como advertido por Marx e Engels (1998, p. 10), “a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais”. No capitalismo contemporâneo, com todo seu aparato tecnológico, persiste um contingente humano que precisa vender sua força de trabalho em troca de um pagamento para sua sobrevivência e, igualmente, existe uma classe de proprietários dos meios de produção que precisam comprar a mercadoria força de trabalho. faltou relacionar com o teu objeto aqui no final. Um parágrafo.

6.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA

A despeito da vinculação da educação ao mundo produtivo e sobre o fenômeno do “americanismo e fordismo” no conjunto das mudanças que marcaram as primeiras décadas do século XX, Gramsci (2001, p. 247) demonstrou que a “hegemonia nasce da fábrica”, conforme já referido aqui, explicitando a indissociabilidade entre métodos de produção e modos de viver e pensar, “tendo em vista a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, sob um novo equilíbrio psicofísico alicerçado em novas bases intelectuais e morais, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (SOUZA, 2019, p. 57).

Desta forma, a histórica influência e participação do setor empresarial na formulação da educação da classe trabalhadora se torna robusta e expressiva no início do século XXI, momento em que também as mudanças nas forças produtivas se apresentam, iniciadas ainda no século anterior, se solidificam e passam a demandar um trabalhador de novo tipo. Disso decorre a crescente disputa pelo controle ideológico do sistema educacional pelas corporações produtivas e empresariais, que se envolvem e se articulam

de maneira vigorosa com políticas educacionais destinadas à educação pública brasileira (FREITAS, 2018; ANDRADE *et al*, 2021).

No entanto, para além do controle ideológico, a educação escolar também se tornou extremamente lucrativa para diferentes classes e frações da burguesia que atuam na educação. O empresariamento da educação pública se coaduna com a colonização ideológica da educação, ou seja, a atuação do empresariado se faz valer tanto para moldar a subjetividade da juventude como lucrar com o processo educativo.

Tomando a relação dialética e orgânica entre estrutura e superestrutura, interessa-nos compreender a conjuntura da estrutura econômica brasileira e o projeto ideológico-cultural expresso na superestrutura que conformam o bloco histórico neoliberal e seu conseqüente projeto burguês de educação interessada e interesseira.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O que define a natureza social de um tipo de escola não é o objetivo de adquirir aptidões de dirigentes ou a tendência de formar homens superiores. A marca social [classista] decorre do fato de que cada grupo social cria seu próprio tipo de escola destinada a perpetuar, nesses estratos, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1975, p. 1547 apud NOSELLA, 2016, p. 82).

Na análise de Antonio Gramsci há uma preocupação com a dimensão subjetiva da consciência de classe, da concepção da realidade e, portanto, da ação de classe como sujeito histórico. Graus de consciência política das classes e frações de classe incidem nas formas e estratégias de luta, tanto no âmbito da sociedade civil quanto as articulações com as formas de organização da sociedade política, implicando na complexificação dos modos de organização da burguesia e das formas de enfrentamento disponíveis para a classe trabalhadora. Disso decorre a importância de incidir na educação e formar a classe trabalhadora, já que é no terreno ideológico que os homens adquirem consciência das relações sociais. E é justamente no campo ideológico, na construção de concepções de mundo, que atuam os prepostos da burguesia.

Os empresários -- se não todos, pelo menos uma elite deles -- devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo

menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica (GRAMSCI, 1982, p. 4).

Mediante a análise documental e bibliográfica realizada nesta pesquisa, buscamos identificar os intelectuais orgânicos do capital e sua atuação, no Estado Integral, para o desenvolvimento da política educacional para o ensino médio, onde estão os filhos da classe trabalhadora que, ou já trabalham, ou se preparam para isto. Para além dos documentos legais e normativos que institucionalizam as contrarreformas no ensino médio, há uma vasta produção de APHs e ICs do capital prescrevendo, analisando e orientando políticas educacionais para a escola pública. Nesta seção, interessa-nos problematizar o atual projeto do capital para a formação escolar da juventude, retomando os elementos presentes na Lei nº 13.415/17 e nas publicações dos APHs e ICs, tendo em vista a teoria valor-trabalho e as atuais formas de trabalho contemporâneas.

O Banco Mundial, importante intelectual coletivo, investe na teoria do capital humano para adaptabilidade, menciona a tecnologia como ameaça ao trabalho caso os países não tenham aderência ao novo contrato social. Aqui, retomamos a problemática da dialética da desenvolvimento na referência à 'países em desenvolvimento', tomado como atraso de desenvolvimento e não como consequência inerente ao processo de expansão do capitalismo mundial. Dentre muitos elementos passíveis de análise, aqui se revela as prescrições oriundas dos países centrais para os países de capitalismo dependente.

O documento *The Changing Nature of Work* (2019), ao tratar da natureza mutável do trabalho, discute sobre os conceitos de capital humano e competências. Mencionam a necessidade de um 'novo contrato social' dada à esta natureza do trabalho e sua relação com avanço tecnológico.

Para que as sociedades possam se beneficiar do potencial que a tecnologia oferece, elas precisarão de um novo contrato social centrado em maiores investimentos em capital humano e progressivamente prover proteção social universal. Contudo, a inclusão social requer espaço fiscal e *muitos países em desenvolvimento* carecem de financiamento devido a bases tributárias inadequadas, grandes setores informais e administração ineficiente²¹² (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 5, grifo nosso).

A revisitação da Teoria do Capital humano (TCH) é um elemento reiterado para relacionar educação e desenvolvimento econômico preconiza o desenvolvimento de

²¹² No original: *For societies to benefit from the potential that technology offers, they would need a new social contract centered on larger investments in human capital and progressively provided universal social protection (figure O.3). However, social inclusion requires fiscal space, and many developing countries lack the finances because of inadequate tax bases, large informal sectors, and inefficient administration.*

competências e habilidades, bem como competências socioemocionais. Na década de 1970, a TCH voltou-se para a ampliação da produtividade do trabalhador no processo de modernização e industrialização, vinculando instrução e capacidade de produção. Nos anos 1990, assentou-se na competitividade como elemento para inserção dos países no mercado mundial e da empregabilidade, justificando o investimento no capital humano através “da aquisição de competências e habilidades necessárias a nova configuração produtiva de base tecnológico-científica e de serviços que cada indivíduo deveria adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho” (MOTTA, 2011, p. 41). Ou seja, uma educação meritocrática, centrada no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática que deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional.

Ao analisar documento do Banco Mundial²¹³, Reis e Shiroma (2020) corroboram que a TCH aparece sob nova roupagem.

Se na década de 1960 o propósito era o desenvolvimento dos países e defendia-se que isso dependeria do investimento por parte do Estado em educação, agora o argumento se desloca para os jovens e o “seu” nível de engajamento. Isto é, de uma determinação objetiva, como a capacidade de investimento em educação de um país, a orientação do Banco passa para uma perspectiva subjetivista do econômico, que dependeria das atitudes individuais dos jovens para o seu desenvolvimento (REIS, SHIROMA, 2020, p. 519).

Na esteira do TCH, a atual contrarreforma da escola secundária – manifesta na Lei nº 13.415/17 e na BNCC-EM – a flexibilização do currículo prevê *as habilidades e competências*²¹⁴ que os indivíduos devem adquirir na escolarização, tomando como conhecimentos básicos a alfabetização e a matemática. Ressalta-se a permanência do discurso da flexibilização curricular, mas sob a roupagem da diversidade, haja vista que o termo foi um dos eixos duramente criticados nas DCNEM/1998 (MOEHLECKE, 2012). A adoção de competências e habilidades nas políticas educacionais estabeleceu um novo arranjo cultural e uma nova relação entre trabalho e educação, vinculando a formação escolar ao desenvolvimento de capacidades que habilitem um trabalho futuro. Entendemos como central a análise de Andrade e Motta (2020, p. 3):

A centralidade no resultado imediato e na produtividade da escola tem gerado o aprofundamento do *apartheid* socioeducacional e mais expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico, os quais permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da

²¹³ Educação e Empregos: Uma Agenda para a Juventude. Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas (BM, 2018).

²¹⁴ O modelo de competências remete aos quatro pilares da educação lançados no Relatório Delors (UNESCO, 1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

sociedade humana. Além disso, tal centralidade tem sido acompanhada do cerceamento do trabalho docente, de desqualificação– requalificação da formação docente e da transferência das competências e habilidades necessárias a um mercado de trabalho, predominantemente, de baixo valor tecnológico. Simultaneamente, expandem-se, com velocidade exponencial, as empresas de ensino a distância e de livros e materiais didáticos, bem como os *think tanks* internacionais, sob incentivo financeiro do Estado.

Para o Banco Mundial (2018a), “Um determinante crítico da produtividade do trabalho potencial de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências”. Nesta mesma linha argumentativa está o APH Itaú Educação e trabalho (2020b, p. 91):

O déficit de profissionais bem formados explica por que, na chamada sociedade do conhecimento, economistas já consideram como a “nova riqueza das nações” o capital humano, ou seja, o quanto um país dispõe de trabalhadores aptos a atender tanto a demanda atual como a expectativa futura, com vistas a mais eficiência produtiva e inovação tecnológica, essenciais ao desenvolvimento econômico e social.

E, nesse sentido, reitera sua compreensão em publicação mais recente, em que afirma que “na construção de uma agenda de desenvolvimento para o país, as juventudes são percebidas como capital humano e força de trabalho para as demandas do mercado de trabalho” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2023, p. 80).

A apologia às *competências socioemocionais* reitera a expropriação dos conhecimentos históricos e intensificam a dimensão instrumental e apassivadora conferida à educação, compreendidas como as interações sociais e interpessoais além da relação com estruturas sociais. A OCDE e o BM mundial são intelectuais coletivos que veem atuando na disseminação desta perspectiva, além de APHs como o Instituto Ayrton Senna, com ampla defesa do conceito de Educação Integral que se fundamenta no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, em particular, as competências socioemocionais. Em 2017, foi aprovada pelo congresso nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica que incorpora em seu conteúdo as competências socioemocionais como parte das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes.

O relatório do Banco Mundial (2019) aponta que o trabalho exigirá habilidades específicas como o saber tecnológico, resolução de problemas, além de pensamento crítico, bem como habilidades interpessoais como perseverança, colaboração, empatia. Accioly e Lamosa (2021), ao analisarem este relatório do banco acrescentam: trabalhar em equipe, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, capacidade de resolução de

conflitos, força de vontade, coragem para correr riscos, comprometimento com o trabalho.

Accioly e Lamosa (2021), na discussão sobre as competências socioemocionais, analisam um documento da OCDE (2018)²¹⁵ que, segundo estes autores, aponta a baixa necessidade de competências cognitivas mais complexas devido à queda da participação da indústria do país no PIB, o que teria reduzido as demandas por competências ligadas à produção industrial. No entanto, Accioly e Lamosa²¹⁶ informam que a qualificação dos trabalhadores do setor da indústria é baseada em baixas competências, demonstrando que este setor emprega trabalhadores com formação de baixa complexidade, o que

[...] reafirma a posição de dependência do país em relação à produção tecnológica estrangeira, o baixo investimento em produção de tecnologia em solo nacional e a falta de investimento em educação de nível superior (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 712).

Ao tratar da ‘resposta da escola às demandas sociais’, o IET entende que:

As tendências do trabalho agora e nos próximos anos influenciam a escola. Fica claro que a educação profissional e tecnológica terá de formar os jovens para as *habilidades gerais, as do mundo do trabalho e as técnicas*. Juntos, esses três conjuntos de habilidades os prepararão para lidar da melhor forma possível com as novidades do mundo produtivo, com contínuas inovações tecnológicas globalizadas e com mais riscos e incertezas nas relações de trabalho (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b, p. 27, grifo nosso).

Em documento publicado em 2023, o IET trata do ‘Mundo do Trabalho em Transição’, e informa que este tópico se dedica a apontar quais as principais macrotendências do mundo do trabalho e como elas impactam as juventudes brasileiras e que identificaram seis tendências principais, quais sejam: “mudanças no padrão de globalização; mudanças demográficas; digitalização da economia; flexibilização das relações de trabalho; mudanças climáticas; e mudanças no padrão de consumo” (ITAU EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2023, p. 13).

O discurso em torno das competências, de modo amplo, permeia a empiria e o argumento recorrente repousa na ineficiência da escola. No documento sobre a agenda da produtividade, o Banco Mundial entende que “O foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do ensino médio perdeu a relevância são algumas das

²¹⁵ O documento se intitula *Getting Skills Right: Brazil*. In: *Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing, 2018.

²¹⁶ Os autores Accioly e Lamosa (2021) elaboraram uma tabela onde sistematizam as competências socioemocionais da forma em que se apresentam na BNCC, apontando a quantidade de vezes em que cada competência é mencionada no texto e com quais outras competências se relacionam.

principais deficiências do atual sistema de educação básica (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 64). Nesta publicação, o BM elogia a contrarreforma de 2017 que reduz significativamente as disciplinas curriculares, como discutido no capítulo 3.

Os APHs e ICs possuem uma profunda convergência em suas linhas argumentativas e diretrizes para a educação, comungam de argumentos e prescrições sobre o futuro do trabalho e as tarefas colocadas para a escola em decorrência disso. Um exemplo é a afirmação de que o Brasil está envelhecendo rapidamente. Para o Banco Mundial (2018b, p. 3), “o impulso de que o país desfrutou graças à sua força de trabalho jovem e crescente nas últimas três décadas irá desaparecer em alguns anos”. O IET (2020b, p. 21) avalia que “quanto às mudanças demográficas, elas têm afetado e afetarão a oferta da força de trabalho, fazendo o mercado contar com mais participação de trabalhadores mais velhos, mulheres e migrantes”.

Retomamos a historicidade das transformações nos processos produtivos e nas formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, da implantação do “Toyotismo” como modelo alternativo ao binômio taylorismo/fordismo e, na contemporaneidade, a existência de ambos. No decorrer dos anos 1990, em alinhamento com estas transformações, o Estado neoliberal alterou as relações de trabalho e implementou políticas de flexibilização dessas relações no Brasil, constituindo novas condições exploração do trabalho no país. Esta exploração se dá por três meios principais: Intensifica o trabalho, sobrecarregando ao máximo cada operário; reduz salários e degrada a proteção social nas fábricas, apoiando-se na terceirização; e divide os trabalhadores, alocando-os em empresas menores (GOUNET, 1999, p. 8).

As novas relações flexíveis de trabalho consistiam em novas formas de contratação, remuneração salarial e jornada de trabalho²¹⁷. Os novos meios de exploração da força de trabalho pelo capital, que alteram também os modos de vida, ou seja, ocorre não somente a precarização do trabalho, mas também da vida dos trabalhadores brasileiros.

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O trabalho “polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive

²¹⁷ O banco de horas colocou o trabalhador à disposição do empregador nos momentos de alta produção, sem a devida remuneração, compensando com folgas as horas trabalhadas em excesso. Foi regulamentado pela Lei nº 9.601/98 que alterou o parágrafo 2º e acrescentou o parágrafo 3º no artigo 59 da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e o Decreto nº 2.490/98 e Medida Provisória 2.164-41 de 24/08/2001.

empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2002, p. 24).

Com a reestruturação produtiva, a capacidade inventiva do capital de assegurar as suas formas de reprodução e acumulação se acentuam, a despeito do sofrimento imposto à classe trabalhadora. O trabalho capitalista incorporou a incerteza e a inconstância do trabalho flexível, ofertando a degradação da condição salarial da força de trabalho como mercadoria e a espoliação da força de trabalho como sujeito de direito. Nesse cenário,

[...] houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa *subproletarização* do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, informal, subcontratado, etc. verificou-se, portanto, uma significativa *heterogeneização, complexificação e fragmentação* do trabalho (ANTUNES, 1999, p. 205).

Ademais, a retórica da gestão empresarial trouxe um novo léxico onde trabalhadores, operários ou empregados tornam-se “colaboradores” e, desta maneira, o espírito do Toyotismo necessita então plasmar a consciência da juventude trabalhadora de forma que

“[...] exige-se dos jovens “colaboradores” atitudes proativas e propositivas, capazes de torná-los membros da equipe de trabalho que visa cumprir metas. A ideia de gestão de pessoas implica disseminar valores, sonhos, expectativas e aspirações capazes de motivar os operadores do trabalho flexível” (ALVES, 2012, p. 16).

A passagem do século XX para o XXI, além de amadurecer o processo de reestruturação produtiva, intensificou o desenvolvimento da mundialização do capital, com a reestruturação do capitalismo em novas bases político-econômicas e impactos sobre o processo do trabalho e educação. O contexto macroeconômico mundial se apresenta com um novo regime mundial de acumulação com características expressivas como taxas de crescimento do PIB muito baixas; deflação rastejante; conjuntura mundial extremamente instável, marcada por sobressaltos monetários e financeiros cada vez mais frequentes; alto nível de desemprego estrutural; marginalização de regiões inteiras em relação ao sistema de trocas e uma concorrência internacional cada vez mais intensa.

Na véspera do século XXI, a economia mundial, efetivamente, carrega a marca cada vez mais nítida de um capitalismo predominantemente rentista e parasitário, cujo funcionamento parece estar subordinado, de modo crescente, às necessidades próprias das novas formas de centralização do capital-dinheiro, em particular os fundos mútuos de investimento (*mutual investments funds*) e os fundos de pensão (CHESNAIS, 1995, p. 2).

A acumulação flexível e a internacionalização do capital trouxeram impactos para o campo educacional, encharcando as políticas educacionais com a lógica empresarial flexível, na forma e no conteúdo da escola e da formação humana por ela ofertada.

Adequar a formação da juventude aos caminhos tomados pelo capital tem sido, mais profundamente a partir da década de 1990, o desejo dos formuladores de políticas educacionais. Para isso, cunhou-se um forte discurso em torno das competências e sua estreita relação com as novas rotinas do trabalho flexível e suas capacidades operativas, já que o arcabouço tecnológico demanda uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo modo de produção.

Diante da mundialização e financeirização da economia em graus inéditos, é necessário compreender como capital financeiro subordina a esfera produtiva e incide sob as formas práticas e de gestão do trabalho. Para Antunes, trata-se da “hegemonia da “lógica financeira” que, para além da sua dimensão econômica, atinge todos os âmbitos da vida social, dando um novo conteúdo aos modos de trabalho e de vida, sustentados na volatilidade, na efemeridade e na descartabilidade sem limites” (ANTUNES, 2020, p. 157, grifo do autor).

Tomando a educação como elemento constitutivo do valor da força de trabalho e indispensável à mercadoria força de trabalho, interessa a classe dominante e suas frações promover a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à capacitação da força de trabalho promovendo o estreitamento científico da formação escolar voltada para a juventude, como nos advertem Andrade e Motta (2020, p. 6) “para “capacitar” o exército de reserva e pressionar os salários para baixo e, de outro, para aligeirar os processos formativos, concorrendo para o rebaixamento do valor da força de trabalho”, do que depreende-se que a produção de mais-valor é indissociável da formação da força de trabalho.

Assim, a ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista constitui, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade da força de trabalho que não é linear, mas fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentário. A tais demandas somam-se as cada vez mais intensas necessidades de controle social, derivadas diretamente da intensificação da expropriação (RUMMERT, 2013, p. 719).

Considerando que, no capitalismo contemporâneo, a forma do emprego tem se alterado substancialmente, já que se multiplicam novas formas de subordinação do trabalho como contratos parciais, terceirizações (subcontratação) e subordinações sem contrato (bolsas, estágios, trabalho voluntário, prêmios), entre outros (FONTES, 2017) e tendo em vista os demais aspectos discutidos, problematizamos o projeto de formação escolar impressos nos documentos prescritivos e normativos, já que o sociometabolismo do capital necessita, cada vez mais, produzir mecanismos de dominação objetiva e subjetiva, seja pela coerção, seja pela criação de formas de consenso e de naturalização

da forma social do capital, considerando: I - o aprofundamento dos condicionantes da crise estrutural do capital que intensifica a exploração da força de trabalho como uma das contratendências para reversão da queda das taxas de lucro; II - as alterações e complexificações nos modos de produção que demandam uma formação flexível da classe trabalhadora; III – a forma de inserção subordinada e dependente do Brasil nas relações capitalistas contemporâneas e suas conseqüentes implicações para divisão internacional do trabalho e; IV – a centralidade do trabalho humano como fonte de geração de riqueza bem como as determinações dadas pelas contradições da conjuntura histórica.

Na conclusão de Accioly e Lamosa, as competências que aparecem na BNCC estão em consonância com o que o relatório da OECD (2018) aponta como sendo demanda do empresariado no Brasil, a saber:

[...] habilidades de relações interpessoais (cooperação); consciência (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral); persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao *stress*). Competências como resolução de problemas e responsabilidade, por exemplo, reforçam a ideia de que um indivíduo responsável é aquele que encontra soluções e não aquele que exige soluções do poder público (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 716).

Chaves; Motta e Gawryszewski (2020) entendem que, no nível concreto-real, as competências socioemocionais no currículo se apresentam como uma tecnologia social de caráter técnico e sem mediações ideológicas. No entanto, no nível abstrato-formal, questionam a escolha de determinadas habilidades socioemocionais em detrimento de outras e a legitimidade da OCDE – “definidora de um marco teórico conceitual envolvendo a noção do que é mais adequado em termos de comportamento para o mundo contemporâneo” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 17). Este recorte classista do direcionamento das competências socioemocionais também é apontado por Accioly e Lamosa (2020, p. 717), que acrescentam “que a confluência dos campos da psicologia e da economia sobre os debates educacionais alçaram a questão do disciplinamento comportamental a um novo patamar”.

Além de pautar o currículo por competências e habilidades, o discurso proferido pelo conjunto dos APHs e ICs, e seus respectivos intelectuais orgânicos, objetivam deslocar as determinações econômicas e sociais do capitalismo para o indivíduo diante do desemprego estrutural contemporâneo. A ideia de *empreendedorismo*, discutida no capítulo 2, é emblemática nesse sentido, da extrema valorização da iniciativa individual, na profecia de que possa eliminar o desemprego, explica o desemprego estrutural pela

empregabilidade individual. Para a OCDE (2019, p. 52), “com a explosão da cultura de ‘startup’ e a correspondente perturbação dos modelos tradicionais de força de trabalho e percursos profissionais, há apelos crescentes para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de empreendedorismo”²¹⁸.

Muito usado entre os intelectuais coletivos do capital é o conceito de ‘*gig economy*’ que se refere às formas de emprego não formais e novas formas de trabalho em virtude do surgimento das plataformas digitais de serviço como aplicativos de entrega de encomendas diversas, vestuário, objetos, refeições e transporte. Para o Banco Mundial (2019, p. 9), “os dias de permanência em um emprego, ou uma empresa, por décadas estão diminuindo. Na *gig economy*, os trabalhadores provavelmente terão muitos empregos ao longo de suas carreiras, o que significa que eles terão que ser aprendizes ao longo da vida”²¹⁹.

No Brasil, pesquisadores do campo crítico tem chamado este movimento de *uberização* do trabalho, ou seja, formas de intensificação e precarização das relações de trabalho sem vínculo empregatício onde, ademais, exacerba-se o controle sobre os trabalhadores por meio da tecnologia da informação. Para Fontes (2017), empresas como a Uber detém a propriedade do agenciamento e do encontro da força de trabalho, dos meios de produção e o mercado consumidor sem ter a propriedade direta das ferramentas e dos meios de produção.

Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação direta ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora) (FONTES, 2017, p. 49).

Outro elemento a ser discutido nesta problemática é uma nova onda de transformações, conhecida como *revolução 4.0* que se caracteriza por inovações como a inteligência artificial, manufatura aditiva, internet das coisas, biologia sintética e sistemas cyber físicos e “tendem a causar profunda reestruturação produtiva e social, permitindo

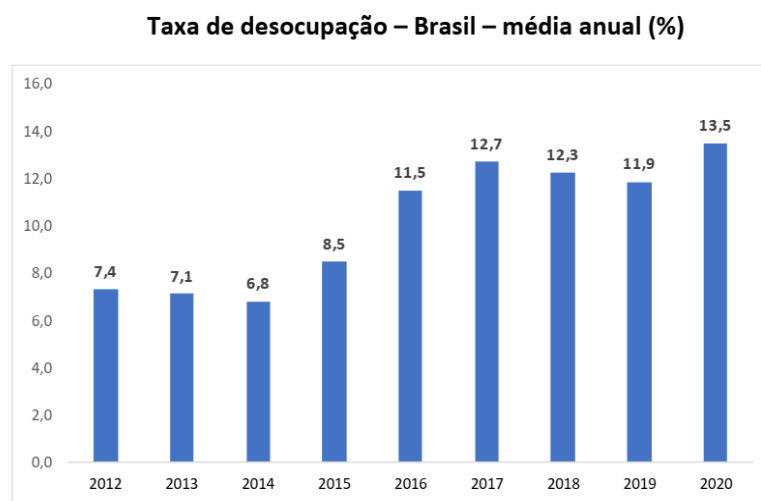
²¹⁸ No original: *With the explosion of “startup” culture, and the corresponding disruption to traditional workforce models and professional pathways, there are growing calls for students to develop their entrepreneurial skills.*

²¹⁹ No original: *The days of staying in one job, or with one company, for decades are waning. In the gig economy, workers will likely have many gigs over the course of their careers, which means they will have to be lifelong learners.*

novamente acelerar o tempo de rotação do capital, ampliando a acumulação e ocasionando uma progressiva diminuição do trabalho vivo no processo produtivo” (REIS, SHIROMA, 2020, p. 515). Depreende-se que o resultado para a classe trabalhadora vem a ser o acirramento da informalidade, do subemprego e desemprego, eliminação de postos de trabalho e ainda menos trabalho com alguma espécie de direito.

Vejamos alguns indicadores sobre o trabalho, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra De Domicílios Contínua - PNAD contínua do IBGE, que traz os principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil, no período de 2012-2020:

Figura 6 - taxa de desocupação – Brasil – média anual (%)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua

Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2020)

A taxa de desocupação se refere ao número de trabalhadores desempregados que, de forma simplificada, se refere às pessoas com idade para trabalhar (considerado acima dos 14 anos) e que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e procuram um trabalho, do que depreende-se o aumento ocorrido nos últimos anos. De forma ainda mais detalhada, tem-se a figura abaixo:

Figura 7 - taxa de desocupação – Brasil – 2012-2023²²⁰

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
nov-dez-jan		7,3	6,5	6,9	9,6	12,7	12,3	12,2	11,4	14,5	11,2	8,4
dez-jan-fev		7,8	6,8	7,5	10,3	13,3	12,7	12,6	11,8	14,6	11,2	8,6
jan-fev-mar	8,0	8,1	7,2	8,0	11,1	13,9	13,2	12,8	12,4	14,9	11,1	8,8
fev-mar-abr	7,8	7,9	7,2	8,1	11,3	13,7	13,0	12,6	12,7	14,8	10,5	8,5
mar-abr-mai	7,7	7,7	7,1	8,3	11,3	13,4	12,8	12,4	13,1	14,7	9,8	8,3
abr-mai-jun	7,6	7,5	6,9	8,4	11,4	13,1	12,6	12,1	13,6	14,2	9,3	8,0
mai-jun-jul	7,5	7,4	7,0	8,7	11,7	12,9	12,4	12,0	14,1	13,7	9,1	
jun-jul-ago	7,4	7,2	7,0	8,9	11,9	12,7	12,3	11,9	14,8	13,1	8,9	
jul-ago-set	7,1	7,0	6,9	9,0	11,9	12,5	12,0	11,9	14,9	12,6	8,7	
ago-set-out	7,0	6,8	6,7	9,1	11,9	12,3	11,9	11,8	14,6	12,1	8,3	
set-out-nov	6,8	6,6	6,6	9,1	12,0	12,1	11,7	11,3	14,4	11,6	8,1	
out-nov-dez	6,9	6,3	6,6	9,1	12,2	11,9	11,7	11,1	14,2	11,1	7,9	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
Nota: Somente os dados hachurados são comparáveis.

Fonte: IBGE (2023)

Desta forma, destacamos a juventude em sua inserção de classe trabalhadora a partir da reflexão das transformações do trabalho na sociedade contemporânea. O que os dados evidenciam os sucessivos aumentos de trabalhadores desempregados, chegando a 8,6 milhões de pessoas no segundo semestre de 2023 e 3,7 milhões de desalentados, isto é, trabalhadores que gostariam de trabalhar e estariam disponíveis, porém desistiram de procurar por um trabalho, de acordo com o IBGE²²¹.

Em julho de 2023, nova Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua mostra o número da população ocupada de forma total e a ocupação informal da classe trabalhadora.

Figura 8 - População de 14 anos ou mais de idades, por posição na ocupação e categoria do emprego – Brasil (2023)

²²⁰ Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37481-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-8-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-17-8-no-trimestre-encerrado-em-junho#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20desocupada%20\(8%2C6,ao%20mesmo%20trimestre%20de%202022.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37481-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-8-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-17-8-no-trimestre-encerrado-em-junho#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20desocupada%20(8%2C6,ao%20mesmo%20trimestre%20de%202022.) Acesso em 14 ago. 2023.

²²¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 22 ago. 2023.

População Ocupada (mil pessoas)	abr-mai-jun/2023	jan-fev-mar/2023	Varição trimestral (mil pessoas)	Varição trimestral (%)
1 - População ocupada total	98 910	97 825	1 085	1,1
1.1 - População ocupada informal	38 734	38 118	616	1,6
1.1.2 - Empregado Setor privado (exclusive trabalhador doméstico) sem carteira de trabalho assinada	13 109	12 806	303	2,4
1.1.3 - Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	4 358	4 208	149	3,5
1.1.4 - Conta própria Sem CNPJ	18 932	18 851	81	0,4
1.1.5 - Empregador Sem CNPJ	778	755	22	2,9
1.1.6 - Trabalhador familiar auxiliar	1 557	1 497	60	4,0

Fonte: IBGE (2023)

Diante da materialidade das incertezas e indeterminações do mercado que não lhe permitem produzir sua existência de forma minimamente digna, as propostas de formação da juventude precisam administrar as contradições existentes entre os discursos reformistas que apostam na individualidade, na meritocracia diante da incapacidade inerente ao capitalismo de cumprir suas promessas. A burguesia precisa gerir a perda de direitos e a precarização ascendente do trabalho e promover o controle social necessário para que estas contradições sejam vistas como a “natureza das coisas” e não como produto das variadas formas de expropriação, concentração dos recursos sociais de produção e extração de mais-valor. A demolição de direitos e a precarização do trabalho como forma de aumentar a extração de mais-valor não é uma novidade histórica. Antunes (2020) e Mattos (2019) compartilham da mesma análise a respeito da precarização como regra que “só pode ser vista como novidade se for abstraída a longa trajetória histórica da classe trabalhadora, desde o tempo de Marx” (MATTOS, 2019, p. 114). Para Antunes,

[...] em sua lógica destrutiva, o capital não reconhece nenhuma barreira para a precarização do trabalho. A exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade, que, ao mesmo tempo que não pode prescindir do trabalho vivo para sua reprodução, necessita explorá-lo ao extremo, impondo-lhe o sentido mais profundo de sua mercantilização: a abreviação de seu tempo de uso como resultado do aprofundamento, pelo adoecimento, de sua característica de mercadoria de alta descartabilidade. (ANTUNES, 2020, p. 155)

Em contraponto às teses do fim do trabalho, a realidade dá conta de crescentes e intensas formas de superexploração da força de trabalho gerando grandes massas de seres sociais disponíveis que precisam vender seu trabalho de toda e qualquer forma. A superexploração da força de trabalho da classe trabalhadora se relacionada com

[...] a introdução de técnicas mais avançadas de produção e gestão da força de trabalho que se combinam organicamente com formas antigas por meio das transnacionais, que funcionam como centros articuladores de vastas redes de produção, comunicação, finanças e consumo. Marcante é a expansão mundial desta superexploração, que não se limita à periferia ou semiperiferia, mas se estende também aos centros imperialistas (CASTELO, 2013, p. 181).

Ao discutir a constituição da classe trabalhadora, de Marx ao nosso tempo, Marcelo Badaró atentou para o que adverte Gramsci a despeito das classes subalternas, isto é, grupos sociais que mesmo subordinados ao capital, podem distinguir-se por formas distintas de consciência.

Pensar a diversidade, no tempo e no espaço, das classes subalternas, sem perder de vista as especificidades da classe trabalhadora (também ela diversa e ampla), é útil não apenas para entender o passado do modo de produção capitalista, mas também sua atualidade, em tempos de reprodução ampliada das expropriações e efetivação da precariedade como norma (MATTOS, 2019, p. 143).

A classe trabalhadora contemporânea não é a mesma com a que Marx e Engels se encontraram no século XIX, pois as classes sociais se constituem no processo histórico e dinâmico, passando por transformações sob múltiplas determinações nos últimos séculos. No entanto, tem ainda potencial histórico-transformador na busca de ser sujeito de transformação social que pode lutar por sua emancipação da lógica do trabalho abstrato, explorado e alienado. Gramsci advertiu sobre a dimensão subjetiva e potencial da consciência de classe dos trabalhadores e da sua tarefa como sujeito histórico.

O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isto requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana (GRAMSCI, 2001, p. 79).

Por isso, compreendemos que o Ensino Médio, enquanto etapa final da escolarização básica, se constitui em um espaço de escolarização formal onde já estão trabalhadores do presente, considerando que estudam e trabalham e, potencialmente, os trabalhadores do amanhã. Sendo assim, se configura local de atuação do empresariado, pautando políticas educacionais no âmbito do Estado Integral, mediado pela atuação intensiva dos seus intelectuais orgânicos, que colonizam o currículo, a gestão, as práticas, o conteúdo, a forma e o todo invólucro da escola da juventude trabalhadora.

O projeto burguês de educação quer produzir na juventude toda a sorte de conformismo, de uma sociabilidade que entenda a organização social como natural, insuperável, o ‘fim da história’. Este projeto de conformação se assenta na crueldade de

professar a liberdade de escolha, ser empreendedor de si, adaptar-se às mudanças, ser resiliente para conviver com a pobreza e acreditar nas possibilidades, sem horizonte, das suas vontades.

[...] a consciência dos indivíduos está fortemente influenciada pelas relações materiais de produção e o lugar que nela os indivíduos ocupam. Logo suas expressões subjetivas, tais como a escolha, a vontade, a aptidão, entre outras, relacionam-se com seus meios objetivos de vida (GAWRYSZEWSKI, 2021, p. 16).

Na objetividade da vida, a única liberdade que se possui é para vender sua força de trabalho, já que é só por meio deste processo que pode manter-se vivo. O desenvolvimento das forças produtivas intensificou ainda mais as formas de exploração das relações sociais de produção, só restando ao capitalismo, não como maldade, mas como necessidade, mascarar suas contradições por meio de retóricas de docilização da juventude mediante o acentuamento da barbárie.

Compreendemos que a composição de uma força de trabalho compatível aos diferentes padrões de acumulação capitalista é uma imposição do capital, não uma prerrogativa da escola (SILVA, 2019). Ademais, a educação não é a força ideológica primária que consolida o capitalismo, nem pode, por si só, fornecer uma explicação ou alternativa para as condições impostas pelo sistema de poder do capital. No entanto, admite-se que a incorrigível lógica do capital possui impactos sobre a educação. (MÉSZÁROS, 2005)

O papel dos intelectuais orgânicos, vinculados ao APHs e ICs, é central na formulação e difusão dos consensos necessários à lógica do capital. É na escola que se quer sequestrar a consciência de classe da juventude trabalhadora e perpetrar a naturalização das barbáries do capital contra o trabalho humano. É nesse sentido que defendemos a filosofia da práxis enquanto uma atitude polêmica e crítica, que ao superar a maneira de pensar precedente e o pensamento concreto existente, atue como crítica do “senso comum”, pois a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva de senso comum, antes, ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples “para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 136).

Gramsci (2011) fala sobre a consciência teórica do homem de massa, que por vezes não tem clara a consciência da sua ação ou que sua consciência esteja, inclusive historicamente em contradição com o seu agir, sendo possível então que tenha duas

consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na ação, que possa unir a todos na transformação prática da realidade; e outra, que ele herdou do passado e acolheu para si sem crítica. Esta última lhe relaciona a um grupo social determinado, tem consequências para sua conduta mora, para a direção da sua vontade, podendo até produzir nenhuma ação e, assim, sua passividade moral e política. E continua o autor:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 2011, p. 137).

Para Gramsci, este é um dever histórico, a unidade de teoria e prática, até a aquisição de uma concepção de mundo coerente e unitária, seguramente o que os homens de negócio do capital não desejam ver como política e como projeto político-pedagógico na escola pública. Antes, precisam disputar diuturnamente a concepção de mundo da juventude trabalhadora para apassivar, controlar e conformar sua sociabilidade de classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou a atuação dos intelectuais orgânicos do capital no desenvolvimento de políticas educacionais para o ensino médio, tomado como lugar privilegiado de formação da juventude trabalhadora e, conseqüentemente, disputado pelas diferentes frações burguesas locais e internacionais.

A concepção de Estado Integral, formulada por Antonio Gramsci, é profícua para a análise das políticas na contemporaneidade, pois desmistifica a compreensão de que estas derivam estritamente do Estado compreendido como governo, como sociedade política somente. A formulação que integra a sociedade civil à concepção de Estado a concebe como espaço de disputa e luta por interesses na correlação de forças entre as classes sociais. Na sociedade civil estão as entidades associativas de classe – os aparelhos privados de hegemonia. Assim, o Estado Integral é composto por dois níveis de superestrutura: sociedade política e sociedade civil.

Os intelectuais orgânicos promovem o vínculo entre a estrutura produtiva e as superestruturas, ou seja, na concepção gramsciana, os intelectuais orgânicos do capital são os funcionários da superestrutura e, também, estão vinculados ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais da classe que representam, são os prepostos da classe dominante (GRAMSCI, 2001, 2003).

Tomamos a década de 1990 como ponto de partida por se tratar de um período em que se desenvolveu a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais foram pensadas e elaboradas como resposta à crise capitalista dos anos 1970. Por certo, esta conjuntura promoveu rebatimentos para o campo educacional, já que promoveu também a recomposição da estabilidade da dominação burguesa, reunificando interesses burguesas sob o influxo do projeto neoliberal. Desta feita, o bloco histórico neoliberal, compondo a totalidade social, promoveu importantes refuncionalizações do Estado Integral. A ampliação do Estado foi ocorrendo com a expansão dos organismos dito privados, e sobretudo, pela diversificação das suas formas de atuação.

Nessa conjuntura, o aparelho de Estado apresenta-se como espaço privilegiado de organização das frações burguesas que compõem o bloco no poder e também de condensação das lutas sociais. Também, consideramos as relações de forças que se estabelecem entre frações da burguesia internacional com as frações dominantes locais, do que decorre as implicações econômicas e sociais do capitalismo dependente brasileiro (FERNANDES, 1981). Ademais, o Estado Integral estabelece relações com as frações

burguesas internacionais que, por sua vez, se organizam em intelectuais coletivos, ou seja, os organismos multilaterais como o Banco Mundial, Unesco e OCDE, assíduos propositores e formuladores de políticas educacionais para a periferia do capital.

O que objetivamos demonstrar e problematizar foi como este processo ocorre na materialidade, tomando as políticas educacionais para o ensino médio a partir de 1990 como referência para identificação dos intelectuais orgânicos do capital, atuantes nas superestruturas complexas contemporâneas, considerando também o adensamento da atividade de diversificados setores empresariais na educação pública. Ademais, foi possível conhecer e problematizar o projeto de educação gestado pelo empresariado para formação da juventude trabalhadora.

A inclusão da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, na Constituição de 1988 (art. 208, II), foi uma demarcação importante para o desenvolvimento de políticas de expansão e democratização do ensino médio. Na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a proposta de pautar o ensino médio por uma nova lógica de formação humana, segundo os princípios da politecnia, foi derrotada no jogo político de sua produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) promoveu a desvinculação do ensino médio da formação técnica de forma autoritária, evidenciando a compreensão que a classe dominante brasileira tem da formação profissional: conhecimento reduzido e pragmático, afeito somente às necessidades do mercado de trabalho sob os auspícios do neoliberalismo. O aligeiramento e a fragmentação tão criticados não foram resolvidos pelo Decreto nº 5.154/04, que o sucede e o revoga, também da forma autoritária que representa um decreto. Recuperou-se a possibilidade da integração do ensino médio e da formação técnica e profissional, no entanto, manteve-se a política baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo (RAMOS, 2008).

Em 2012, quando da produção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que pareciam caminhar pela orientação da a formação humana integral, a partir da integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, desagradaram o empresariado brasileiro que logo apressou-se em disputá-las (QUADROS, 2020; BUENO, 2021). Este processo de disputa culminou na promulgação da Lei nº 13415/17, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018) e da Resolução nº 3/2018 que atualizou as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estes instrumentos promovem uma reformulação da escola secundária na forma e no conteúdo, conforme discutido nesta pesquisa. Esta contrarreforma acentua a participação do empresariado na educação e trazem concepções político-pedagógica que fazem recuar a formação dos trabalhadores no sentido do conhecimento histórico, científico e cultural. Reduz as disciplinas curriculares, promove uma formação flexibilizada por itinerários formativos, atua fortemente na conformação da subjetividade da juventude argumentando sobre suas possibilidades de escolhas e construção de projeto de vida.

Ademais, carrega um arsenal de conceitos fortemente proclamados pelos ICs e APHs em suas publicações e por seus intelectuais orgânicos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências e competências socioemocionais na esteira de formulações como o capital humano e aprendizagem ao longo da vida. Advogam em defesa da sociedade do conhecimento e do avanço da tecnologia, da indústria 4.0 e suas respectivas ameaças ao trabalho humano, além de flamular a bandeira do empreendedorismo como forma de subsistência para a classe trabalhadora.

O que podemos concluir é que há três décadas a formação da escola secundária se vincula à empregabilidade e as necessidades cambiantes do capital, a flexibilização é tomada como categoria explicativa para inserção da juventude no mercado diante dos avanços tecnológicos, a dualidade histórica é reiterada diante do adensamento da autocracia burguesa e a escola continua sendo apresentada como redentora das mazelas sociais. Portanto, insistem em ocultar as contradições próprias do capital e suas necessidades inerentes, como a exploração da mercadoria força para composição da mais-valia.

Ademais, o que a pesquisa tornou evidente foi como os APHs e ICs produzem guias, manuais e materiais para, segundo eles, “auxiliar”, “contribuir” na implementação das políticas educacionais, deixando claro que este altruísmo empresarial objetiva não apenas formular políticas para o campo educacional e tudo que lhe é consequente, mas sobremaneira, atuar na sua concretização, na materialização de suas propostas na escola, na venda de serviços e produtos para secretarias de educação e na atuação/formação docente, incidindo também na conformação da prática docente e destituindo professores de sua autonomia e liberdade. Nesse sentido, o empresariamento da educação promove também sua mercantilização e sua mercadorização.

O projeto político-pedagógico burguês colocado para a formação da juventude objetiva incidir na direção moral e intelectual dos filhos da classe trabalhadora, ou seja

construir a hegemonia burguesa na educação pública, um processo que precisa ser reiterado diuturnamente e demanda um trabalho coletivo das diferentes organizações e instituições empresariais, os APHs e conjunto com organismos multilaterais, os ICs. A construção desse projeto conta com a participação fundamental dos intelectuais orgânicos do capital e se justifica pela necessidade política do grupo fundamental dominante (GRAMSCI, 1982), que possuem função organizativa seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo (GRAMSCI, 2015).

Os intelectuais do capital, ao atuarem nas superestruturas do Estado Integral, carregam as ideologias e interesses das frações de classe que representam para dentro das esferas do aparelho de Estado, institucionalizando políticas públicas orientadas pelos interesses privados. Também fazem a interlocução com a mídia nacional, pois são chamados a analisar as políticas educacionais nos diferentes recursos de mídia, sobretudo, na internet com suas colunas de opinião e nos canais televisivos que, recorrentemente, os chamam para emitir suas opiniões a respeito de temas educacionais.

A cultura é apontada por Gramsci como um dos elementos fundamentais na organização das classes subalternas (SIMIONATTO, 2006) e por isso ela é disputada pelo empresariado, dada pela atuação de seus intelectuais, no sentido de disputar a cultura da classe trabalhadora, seus modos de ser e pensar, suas formulações sobre a realidade objetiva, suas compreensões de mundo e construir a hegemonia burguesa.

A hegemonia, tomada como equilíbrio entre coerção e consenso, é também a síntese da esfera econômica e da consciência crítica, do que decorre a importância dos intelectuais orgânicos do capital. Ademais, a hegemonia tende a construir um bloco histórico (GRUPPI, 1978). No bloco histórico neoliberal, a hegemonia das frações burguesas na formação da juventude é dada pela ação conjunta e coletiva dos APHs e ICs, com a atuação preponderante de seus intelectuais. Compreendemos que a construção da hegemonia não se restringe à esfera da superestrutura, ou seja, não se reduz à disputa no campo ideológico e cultural. O campo econômico é também componente importante, pois se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica e ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce na atividade econômica (GRAMSCI, 2007).

Os APHs e seus intelectuais postulam a falaciosa aparência de entidades apartadas do Estado e promotoras do interesse coletivo, quando a essência de suas ações é dirigida pela necessidade de apassivamento da classe trabalhadora diante das contradições da relação capital e trabalho e de construção de consensos em torno das políticas públicas,

tomadas como necessárias ao bem comum. Assim, a pesquisa procurou demonstrar a historicidade, na qual os intelectuais orgânicos do capital junto aos APHs e ICs, vem construindo um arcabouço ideológico que pretende incidir na institucionalização de projetos de formação da juventude trabalhadora que possam dar conta destes intentos.

Por certo, este processo é permeado de resistências do campo educacional como pesquisadores, educadores e estudantes. Lograr êxito na construção da hegemonia demanda esforço, convencimento e consentimento. Porém, a despeito das resistências, das contradições e das correlações de forças, o empresariado vem avançando e ganhando terreno no campo da política educacional, notadamente pela atuação de seus intelectuais que fazem a ideologia burguesa transitar no aparelho de Estado.

Apontamos para a necessidade de pesquisas que possam buscar o aprofundamento sobre a atuação dos aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais. Muitas pesquisas mencionam os intelectuais orgânicos do capital, mas não os explicitam, não apresentam quem são, onde estão e como atuam. Acreditamos que adensar esta problemática possa nos instrumentalizar para o enfrentamento das investidas do capital na educação e na construção de intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, que possa trabalhar no esclarecimento e na organização das massas.

A Lei nº 13.415/17 representa o recrudescimento da atuação burguesa na educação pública. No momento de finalização desta tese ainda se encontra em disputa. A luta é pela sua completa e total revogação, contrariamente aos postulados das frações burguesas que querem promover pequenas adequações sem alterar sua natureza perversa que quer sequestrar o futuro da juventude trabalhadora e lhe oferecer uma escola pragmática e reduzida aos interesses do trabalho no capitalismo. Vamos à luta!

REFERÊNCIAS

24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu-MG, 2001. SANTOS, A. F. T. **O novo Ensino Médio agora é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental, e a relação trabalho-educação na reforma do Ensino Secundário**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional**. Nilson Marcos Dias Garcia; Domingos Leite Lima Filho. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso em:

29ª Reunião Anual da ANPED. SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. UNIOESTE.. GT: Trabalho e Educação / n. 09, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/reforma-da-educacao-profissional-e-o-ensino-medio-integrado-tendencias-e-riscos-1>. Acesso em:

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, mai-ago 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/soc/a/XDh9FZw9Bcy5GkYGzngPxB/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad**, v. 18, n. 3, p.1-11, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041. Acesso em: 07 mar. 2021.

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**. v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021.

ADRIÃO, Theresa. Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALVES, Giovani. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista Sociol. Polít.**, Curitiba, 19, p. 71-94, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782002000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/cqQdQF55TQF3Gb55DQqW4wc/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Desventuras Da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 105-125, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10716>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10716>. Acesso em: 31 set. 2021.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. “Não pense em crise, trabalhe”: o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo brasileiro. **Trabalho necessário**. V.21, nº 44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57573>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57573>. Acesso em: 06 mai. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. *Revista Trabalho Necessário*, 20 (2022). DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54290>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai. 2021.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990 *Sociologia*, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXVII, 2014, pág. 11-25.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil**. Tomo Editorial CLACSO, 2007. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120708071300/08antu2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. v. 1. E-book (104p). Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M.; Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13, e14021, Jun. 2022. ISSN 2447-1801. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.14021>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14021>. Acesso em: 18 abr. 2022.

THE WORLD BANK. **Achieving World-Class Education in Brazil The Next Agenda**. 2012. Disponível em: 14 fev. 2022. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEMENT0achieving0World0Class0.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Educação e Empregos: Uma Agenda para a Juventude**. Síntese de Constatatóes, Conclusões e Recomendações de Políticas, 2018a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-productivity-skills-jobs-reports>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade**. 2018b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-productivity-skills-jobs-reports>. Acesso em:

BANCO MUNDIAL. **The changing nature of work**. 2019. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/b3b2f62e-8f5a-557a-be1a-78af14e8833d/content>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de capital humano: investindo nas pessoas**. 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brasil-relatorio-de-capital-humano-investindo-nas-pessoas>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**. V.21, nº 44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57385>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BASSI, Marina; BUSSO, Matías; URZÚA, Sergio; VARGAS, Jaime. **Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina**. Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid), 2012.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 172-129, ago. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2022.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. **Empresários e educação: consentimentos e coerção na política educacional do ensino médio**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

BIANCHI, Álvaro. **O Laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BRASIL. Lei federal nº 9.790, de 24 de maio de 1999. **Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.gov.br/plataformamaisbrasil/pt-br/legislacao-geral/leis/lei-no-9-790-de-23-de-marco-de-1999>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamente o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamente o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:**

documento base. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: em 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/201, de 4 de maio de 2011. **Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação Do Ensino Médio (CEENSI)**.

Relatório Final. Brasília, 2013a. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&file_name=REL+1/2013+CEENSI. Acesso em: 14 de dez. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: www.camara.leg.br/. Acesso em: 14 de dez. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção I, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.145, de 13 de junho de 2017. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2017b. Seção I, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio.** Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018d.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo Dependente, Neoliberalismo e Financeirização das Políticas Sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 2011, v. 16, n. 48, set-dez. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvhJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/>. Acesso em: 02 set. 2021.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais.** Nº 16 julho-dezembro de 2014. Pp. 23–35. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

BOITO JR., Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, n.42, p.155-162, 2016. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT.** Editoras Unicamp e Unesp, 2018.

BOITO JR., Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CrH**, Salvador, v. 34, p. 1-23, e021009, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 12 jan. 2023.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do ensino médio**: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2017. Universidade Federal do Paraná. Dissertação, 2021. Disponível em:

<https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=113480&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1668>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**,

Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, 2021. DOI: [https://doi.org/10.24065/2237-](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655)

[9460.2015v1n1id1655](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100312&script=sci_abstract). Disponível: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100312&script=sci_abstract)

[94602021000100312&script=sci_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100312&script=sci_abstract). Acesso em: 08 mai. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora, Unesp**. Ano IV n. 6 – agosto de

2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1226>. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1226>. Acesso em: 12 set.

2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **R. Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 set. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100011>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/9TDwhqwZ4nkByxJpFp5VJ3L/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CARCANHOLO, Marcelo D.; MEDEIROS, João Leonardo. Trabalho no capitalismo contemporâneo: pelo fim das teorias do fim do trabalho. **Revista Outubro**, n. 20, 2012. Disponível em: [http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-20-Artigo-08.pdf)

[Outubro-Edição-20-Artigo-08.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-20-Artigo-08.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

CARIELLO, Lisia. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). **Marx e o Marxismo** v.9, n.17, jul/dez 2021. Disponível em:

<https://niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/448>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARVALHO, J. M. A. **Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do Modelo de Coalizões de Defesa**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7739954](#). Acesso em: 10 de ago. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães, SILVA, Sandra Kretli da, DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017.

CASIMIRO, Flávio H. C. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XzjDStRDdJQGpLFBJPZCfQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XXVII, p. 58-71, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica/view>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**. V.20, nº 42, (maio-agosto), 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456>. Acesso em: 24 mai. 2023.

CASTRO, Claudio de Moura. O secundário: Esquecido em um desvão do ensino? **Série documental Textos para discussão**, nº 2, Brasília: Mec/Inep, abr. 1997. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3775/3505>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Marin (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1996.

CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Marin; WOLFF, Laurence. Secondary School and the transition to work in Latin America and the Caribbean. 2000. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/publication/11367/secondary-schools-and-transition-work-latin-america-and-caribbean>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748/24604>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”; a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? In: RODRIGUES, Doriedson S. et al (Orgs). **Ensino médio integrado na Amazônia: entre o investido e o desinvestido**. Editora do Campus Universitário do Tocantins: Cametá, 2020.

CHESNAIS, François. Introdução Geral IN: CHESNAIS, François (org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, (5):1-30, dez.1995.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)**. Tese de Doutorado em História, Niterói: UFF, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento**. Brasília: CNI, 2002. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2012/9/a-industria-e-o-brasil-uma-agenda-para-o-crescimento/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2007-2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/d7/2c/d72cb49c-1f41-46eb-aa26-ebcfc40a6371/1-mapa-estrategico-da-industria_2007-2015_parte_1.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria: uma ação para um desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI/SENAI/Sesi, 2007.

CORMELATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. 2010.184 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6ac52541-6d21-4237-ab99-e400bf873150/content>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTA Marilda de Oliveira, CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655>. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100312&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2021.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVERIA, F. de; BRAGA, R. e RIZEK, C. (orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

CHAVES, Priscila Monteiro; LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de. Instituto Iungo e a juventude no ensino médio: ‘projeção da vida’ subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.14, n.2, p.545-576, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.47171>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47171>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CHAVES, D., MOTTA, V. C. da, & GAWRYSZEWSKI, B. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, p. 1–21. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63255>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMIER, Felipe. Burguesia e pandemia: notas de conjuntura sobre neofascismo e ultraneoliberalismo no Brasil de Bolsonaro. Maria Inês Souza Bravo Maurílio Castro de Matos Silene de Moraes Freire Organizadores (orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. 1ª Edição Eletrônica Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações 2020.

DIAS, Edmundo, et al. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS, V. E. M. **A educação integrada e a profissionalização no Ensino Médio**. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DORNELAS, Liege G.; MARTINS, André S. A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 113-128, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n30.3715>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3715>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DURIGUETTO, Maria Lúcia A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/?format=pdf#:~:text=Em%20Gramsci%2C%20os%20intelectuais%20e,grupo%20%20aut%C3%B4nomo%20e%20independente>". Acesso em: 02 out. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; Leher, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 10(15). 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 12 abr. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1976.

FERNANDES DOS REIS, L. H.; OTO SHIROMA, E. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 511-537, 4 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.60185>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60185>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos**, Ano 32, Vol. 6, 2016. Disponível em: <https://www.sinasefe-ifc.org/litoral/wp-content/uploads/2018/10/Reformulacoes-do-Ensino-Medio-Celso-Joao-Ferretti.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc. Campinas**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, jan/jun 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 19 out. 2022.

FONTES, Virgínia. **O núcleo central do governo Bolsonaro – o proto-fascismo**. Blog Esquerda on Line, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-proto-fascismo/59004>. Acesso em: 19 out. 2022.

FONTES, Virgínia. O capital, frações, tensões e composições. In: CAMPOS, Pedro e BRANDÃO, Rafael. **Dimensões do empresariado brasileiro**. Tijuca: Consequência Editora, 2019.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo** v.8, n.14, jan/jun 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/351>. Acesso: 19 out. 2022

FORNARI, Márcia; Roberto Antonio DEITOS. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho necessário**. V.19, nº 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29253>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREITAS, L. C. “**Novo ensino médio**”, **nova exclusão**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 10 de set. de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/10/novo-medio-nova-exclusao/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nove direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRESU, Gianni. Biografia de uma nação a exegese do *Risorgimento* e o fascismo. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, 3(3), 43–62. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2018.v3n3.p43-62>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10659>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-10.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/#>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, Nº 20/2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. **Revista Holos**, Ano 32, Vol. 6. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4984>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2002**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida: o papel das escolas na vida dos jovens**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>. Acesso em: 14 mai. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN et al. **Excelência com equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas**. 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade-no-ensino-medio>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Pelo futuro agora: nosso compromisso com a educação**. 2020e. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pelofuturoagora-nosso-compromisso-com-a-educacao>. Acesso em: 12 set. 2022.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventude, Educação e Projetos de Vida**. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pesquisa-juventudes-educacao-e-projeto-de-vida>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot; VOIGT, Jane Mery Richter. O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 131-146, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10578/114115126>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GOHN, M^a da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Dissertação. 2020.

GAWRYSZEWSKI, B., MOTTA, V. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. **Revista Trabalho Necessário**, 15(26), 6-29. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.15i26.p9624>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9624>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Livia Mouriño de. A agenda da produtividade da confederação nacional da indústria: qual o papel da (contra) reforma do ensino médio? **Revista Pedagógica**. v. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5798>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5798>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v.19, n.42, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4024>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. A formação profissional e o mundo do trabalho pela ótica de estudantes de cursos técnicos de nível médio. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.37. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231575>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xK6TBsPxXfGJ7Tpj64qpWJz/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da filosofia**. V.1. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. V. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** V.3. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Temas da cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo.** V.4. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália.** V. 5. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Literatura. Folclore. Gramática.** V.6. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1910-1920).** V.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, A. **O Leitor de Gramsci.** Carlos Nelson Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1926-1930).** Antologia. Estaleiro Editora, 2011. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1931/12/cartas_do_carcere_gramsci_pant.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.
- GRAMSCI, Antonio. A Liga das Nações. **Escritos políticos (1910- 1919).** Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRANEMANN, Sara. Necessidades da Acumulação Capitalista. **Revista Inscrita**, Ano VI, nº IX, p.29-32, 2004.
- GRANEMANN, Sara. Quando o capital vai às compras: direitos sociais, privatização e a acumulação capitalista. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 50-71, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821462020050>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020050>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- GUIOT, André Pereira. **Dominação burguesa no Brasil: Estado e sociedade civil no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entre 2003 e 2010.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, 2015.
- HERDADE, L. “Todos pela Educação? Classe dominante e poder frente à pandemia”. In: LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia:**

uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Aмос: Parnaíba, 2020, p.47-53. Disponível em:

https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf. Acesso em 23 de maio de 2021.

HOVELER H, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis E Hegemonia Popular**, 4(5), 145–159. 2020.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Articulação curricular no ensino técnico-profissional e projetos empreendedores**. 2020a. Disponível em:

<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/publicacao-articulacao-curricular-no-ensino-tecnico-profissional-e-projetos-empreendedores>

Acesso em: 18 jun. 2022.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Educação Profissional Emancipatória:**

Juventudes e Trabalho. 2020b. Disponível em:

<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/publicacao-educacao-profissional-e-tecnologica-emancipatoria-juventudes-e-trabalho>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **A Formação Técnica e Profissional e o Novo Ensino Médio: Guias de Apoio às Redes Estaduais**. 2022. Disponível em:

<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/itau-educacao-e-trabalho-lanca-guias-sobre-a-formacao-tecnica-e-profissional-e-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **O futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras**. 2023. Disponível em:

<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras>. Acesso em: 14 jun. 2022.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IASI, Mauro Luis. O Marxismo diante de um novo século. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro v. 23 n. 2 Jul/Dez. 2013. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/3589>. Acesso em: 14 mar. 2021.

IASI, Mauro. **O caminho da ditadura**. Blog Boitempo. 2016. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/24/o-caminho-da-ditadura/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

IASI, Mauro. Cinco teses sobre a formação social brasileira (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 136, p. 417-438, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/bwh6wBvg87WnLx35Z8wPVvr/?format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2022**. IBGE: Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Divulgação Especial: Medidas de Subutilização da Força de Trabalho no Brasil, 2022.** Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_202203_trimestre_novos_indicadores.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais: a importância do desenvolvimento e o monitoramento para a educação integral.** 2021. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estatuto Social.** 2016. Disponível:

https://editoramol.com.br/impacto/upload/EstatutoSocia_03112016.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2003. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/relatorio/relatorio-de-atividades-2003/>. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2009. Disponível em:

https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão.** 2011. Disponível:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ensino-medio-como-aumentar-a-atratividade-e-evitar-a-evacao,dd82a5d5-2270-46ba-9fde-b4104f18543b>. Acesso em: 15 out. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2020. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/06/RA-IU-2020.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Ano 1 N°1, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3529>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3529>. Acesso em: 15 de out. 2022.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso)

[73302014000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 de out. 2022

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 15 de out. 2022.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. Atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53520>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

Kossak, Alex; VIEIRA, Nelma Bernardes. A atuação do empresariado no novo ensino médio. **Trabalho Necessário**. V.20, nº 42, maio-agosto, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53520/32484>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Lamarão, M. V. M., & de Azevedo Cruz Lamosa, R. (2022). O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-15. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020, p.47-53. Disponível em: https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2021.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. **Marxismo 21**, 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-Nacional-Educação.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

- LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- LEHER, Roberto et al. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Editorial. Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHCy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LOSURDO, Domenico. **Antonio Gramsci**: do liberalismo ao “comunismo crítico”. Rio de Janeiro: Revan, 2006. 1ª reimpressão, 2020.
- MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa. O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Trabalho necessário**, v. 20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53364>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53364>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: SADER, E. (Org.). **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Vozes/CLACSO/Laboratório de Políticas Públicas, 2000. pp. 105-165.
- MARTINS, Angela M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Avaliação de Documento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.
- MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/915751>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.
- MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

- MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan. jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- MARX, Karl. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- MARX, K. Manuscritos Econômico-filosóficos. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, Karl. O método da economia política (Introdução); In: MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, pp.54-64.
- MARX, KARL. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. Belo Horizonte: Oficina de livros, 2015.
- MEDEIROS, João L. **A economia diante do horror econômico**: uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica / João Leonardo Medeiros. – Niterói: Editora da UFF, 2013.
- MELLO, Guiomar Namó de. ‘Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida’. **Revista Ibero Americana de Educação**. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a06.htm>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX”. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MENDONÇA, S. Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**. v. 2, n. 2, jan./jun. 2014, p. 28-43. Disponível em: http://www.jurupari.unir.br/uploads/36363636/arquivos/MENDONÇA_S_601963219.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.
- MICROSOFT. **A sala de aula de 2030 e o aprendizado para a vida**: a tecnologia indispensável. Relatório resumido. 2018. Disponível em: <https://info.microsoft.com/rs/157-GQE-382/images/PT-BR-CNTNTWhitepaper-Education-Class-of-2030-report.pdf> . Acesso em: 22 dez. 2020.

MINISTÉRIO da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio. **Portal do MEC**, 17 jul. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51871-ministerio-vai-buscarapoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan/abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo. Formação para conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. **Interfaces da Educação**, 12(35), 1039–1064. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde** 6 (3), 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/?lang=pt>. Acesso em: 05 out.2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade, Campinas**, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt>. Acesso em: 05 out.2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social. Educação e lutas sociais no Brasil**, Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: Disponível em: 05 out.2021.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. Natal, v. 2, n. 23, 2007. p. 4-30. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 25 jul.2022.

MUNDY, Karen; MENASHY, Francine. The World Bank, the International Finance Corporation, and Private Sector Participation in Basic Education: Examining the Education Sector Strategy, 2020, In: Christopher S. Collins, Alexander W. Wiseman

(ed.) *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy (International Perspectives on Education and Society, Volume 16)* Emerald Group Publishing Limited, pp.113 – 131, 2012. Disponível em: [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679\(2012\)0000016010/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679(2012)0000016010/full/html). Acesso em: 24 out.2021.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS / ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS / Abepss, 2009. Disponível em: <http://org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

NEVES, Lúcia M. W.; FERNANDES, Romildo R. “Política Neoliberal e educação superior”, In: L. M. W. Neves, **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

NEVES, L. M. V. e PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paollo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

OCDE. (Organization for Economic Cooperation and Development). **OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030: a series of concept notes**. 2019. 146 p. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida. Uma abordagem estratégica das políticas de competências**. 2014a. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Melhorescompetencias.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OCDE. **Promoting better labour Market outcomes for youth**. 2014b. Disponível em: <https://www.oecd.org/g20/topics/employment-and-social-policy/OECD-ILO-Youth-Apprenticeships-G20.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Francisco. O avesso do avesso. **Revista Piauí**. Outubro de 2009. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/oliveira-chico/2009/10/40.htm>. Acesso em: 20 jan 2023.

OLIVEIRA, M. T. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 159-170. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.335>. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ORTEGA Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

PEREIRA, J. N.; CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O.; SOUZA, A. G. “Pelo futuro agora”: De frente para a tragédia na escola pública. 2020. **Contrapoder**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pelo-futuro-agora-de-frente-para-a-tragedia-na-escola-publica/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PEREIRA, Luiz C. B. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. *Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo*, 1997.

PELLISSARI, L. Burguesia industrial e educação profissional: a confederação nacional da indústria (CNI) na formação social brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42). 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53428>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PICONI, Romulo Bassi. O ensino médio diante da “nova” condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016). 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/210597/PEED1421-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

PINA, Leonardo Docena. Empresários e responsabilização educacional: ensaio sobre a atuação dos intelectuais coletivos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, 6(1), 88–97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.9508>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9508>. Acesso em: 07 set. 2022.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 5. Ed. Tradução de Angelina Peçanha. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

POULANTZAS, Nicos. O Estado capitalista e as classes dominantes. In: _____. **Poder político e classes sociais**. Tradução: Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 224-247.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128763>. Acesso em: 12 jun. 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Rev.HISTEDBR On-line** Campinas, SP, v. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576/27586>. Acesso em: 14 mai. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio; CiAvAttA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259 - 282, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mXbPbS5FnfMT4DR3Qq3D89L/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para a juventude brasileira. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 511-537, jul./dez. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: a expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro. O programa jovem de futuro do instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Contrapontos**, v. 19, n.2, p. 28-50. 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13844>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SALVADOR, Evilasio. Disputa do fundo público em tempos de pandemia no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1-15, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40562>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SAMPAIO JR, Plinio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada: Crítica à economia política de Lula e Dilma**. São Paulo: SG-Amarante Editorial, 2017.

SANTOS, E. A. C. **A economia do poder e o poder da economia – Neoliberalismo e governamentalidade em Foucault**. 2013. (221) f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/ME - Eduardo Altheman - %20Série Premiada-com-ficha.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

- SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43582>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicia. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/#>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- SAVIANI, Demerval. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. Org. HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFvVJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 17 out. 2021.
- SCHLESENER, A. H. Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, 50(2), 2013. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n2.3466>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3466>. Acesso em: Acesso em: 20 mai. 2020.
- SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev 2020.
- SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49622>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- SILVA, Evelyn Freire da; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. O BID e a educação secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 24-38, set. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1982-99492022000300024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- SILVA, Monica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. Tese De Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e

Sociedade, PUC/Sp, 2003. Disponível em:

<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 19-31, jan/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 20 jul. 2020

SILVA, Monica Ribeiro; A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020

SILVA, Roberto R. D. da; ESTORMOVSKI, Renata C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVEIRA, Zuleide S. O baile de máscaras: o movimento de intelectuais entre estado supranacional e estado integral. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, SP, vol. 5, n. 6, p. 136-156, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2020.v5n6.p136-156>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10606>. Acesso em: 09 set. 2021.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 41-49 jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SOUZA Elaine Constant Pereira de. **Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro**. 2009 226 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SOUZA, Iael de; PIOLLI, Evaldo. A (re)nova(da) pedagogia do capital – Instituto Unibanco e o empresariamento da educação. **Cadernos Cajuína**, V. 7 N. 1 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.554>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOUZA, Francisco et al. O decreto nº 2.208/1997 e a lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 79-93, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46589>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589>. Acesso em: 31 out. 2020.

SOUZA, G.R.; SILVA, M.A. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. In: **Educação Matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. In: NAVARRO, E. R.,; SOUSA, M. do C. (Orgs.) Vol. 2. Editora Científica: 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202621.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2022.

TAVARES, Anderson. **Transformações no aparelho de Estado e dominação burguesa no Brasil (1990-2010)**. Tese (doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, 2020. Disponível em: https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/2160/projeto/Tese_Anderson_Tavares_ArquivoFinal.pdf. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

THE WORLD BANK. *Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

THE WORLD BANK. *Learning to realize the education’s promise. World Development Report*. Washington, 2018c. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Todos pela Educação**. 2007. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2007.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório 2006-2009**. 2009. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2006-2009.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-em-debate/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente a pandemia da Covid-19**. Abr. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. São Paulo, SP, 2018a. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: página de divulgação sobre o ensino médio. São Paulo, SP, 2018b. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-ensinomedio>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: programa de fomento ao ensino médio de tempo integral. Com parceria Instituto Sonho Grande e Natura. São Paulo, SP, 2018c.

Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/163.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola. Parceria com Movimento pela Base. São Paulo, SP, 2018d. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/313.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação em debate: Um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo, SP, 2018e.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto social consolidado**. São Paulo, SP, 2019.

Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/41.pdf?1054576612>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2019.

Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO; IU; INSPIRARE. **Juventudes pela educação**. São Paulo, SP, 2019. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/309.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira**. 2022b. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio**. 2022b. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TONET, Ivo. O padrão marxiano. In **Método científico**: uma abordagem ontológica. 1a. ed. São Paulo: Instituto Lukács, p. 65-125, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135923>. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios para integração**. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192356>. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo**. 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon para a Educação 2030: nova visão para a educação para os próximos 15 anos**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por#:~:text=Comprometemo-nos%2C%20ainda%2C%20a,oportunidades%20de%20aprendizagem%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ***The digital Transformation of Education: connecting schools, empowering learners***. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374309>. Acesso em: 14 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VI EDIPE, Goiânia, 2015. SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. **Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década**. Trabalho preparado para a Mesa redonda “O Banco Mundial e a formação de professores: repercussões na escola e na sala de aula”. 11/11/2015. Florianópolis, 2015, (mimeo).

XXII Encontro Estadual APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo). Abril de 2018. **Sociedade civil empresarial e a educação pública — qual democracia?** Virgínia Fontes. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. **A burguesia brasileira no governo Lula**. Armando Boito Jr. Buenos Aires, 2009.

