

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFG**

JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

**NEOLIBERALISMO E FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEI 13.415/2017**

Goiânia, dezembro de 2020



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

João Ferreira de Araújo Júnior

3. Título do trabalho

Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Gouvea de Miranda, Usuário Externo**, em 17/12/2020, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOAO FERREIRA DE ARAUJO JUNIOR, Discente**, em 17/12/2020, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1762072** e o código CRC **8770214E**.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFG**

JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

**NEOLIBERALISMO E FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEI 13.415/2017**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para o título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria

Goiânia, dezembro de 2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo Júnior, João Ferreira de
Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017 [manuscrito] / João Ferreira de Araújo Júnior. - 2020.
143 f.

Orientador: Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda; co-orientadora Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Neoliberalismo. 2. Flexibilização. 3. Ensino Médio. 4. Lei 13.415/2017. I. Miranda, Marília Gouveia de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 47 da sessão de Defesa de Tese de **JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR** que confere o título de **Doutor em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG.

Aos onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte (11/12/2020), a partir da(s) 14:00, em plataforma virtual no link público de <https://us02web.zoom.us/j/85989805106?pwd=KzZGR2pMcEpuZnRlNnFQa1o5RS9Td09>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "*Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017*". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Marília Gouvea de Miranda** (PPGE/FE/UFG), doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, com a presença da Coorientadora Profª. Drª **Gina Glaydes Guimarães de Faria** (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UFG e com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª **Leda Scheibe** (UFSC), doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP - membro titular externo; Prof. Dr. **Lenin Tomazett Garcia** (FEFD/UFG), doutor Educação pela UFG - membro titular externo, Profª. Drª. **Sandra Valéria Limonta Rosa** (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UFG - membro titular interno e Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende** (PPGE/FE/UFG), doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. **Marília Gouvea de Miranda**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. **Marília Gouvea de Miranda**

Profª. Drª **Gina Glaydes Guimarães de Faria**

Profª. Drª **Leda Scheibe**

Prof. Dr. **Lenin Tomazett Garcia**

Profª. Drª. **Sandra Valéria Limonta Rosa**

Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende**



Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Gouvea de Miranda, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valéria Limonta Rosa, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 18:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Coordenador de Pós-graduação**, em 14/12/2020, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lênin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2020, às 01:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1740807** e o código CRC **D8B8D883**.

Ao Prof. Dr. José Adelson da Cruz (In memoriam), que possibilitou a realização deste trabalho e por ter sido exemplo de valorização da coisa pública e da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

À professora Marília Gouvea de Miranda, pelas orientações assertivas e formativas. Um ser humano admirável que, além de orientar os caminhos que fizeram deste trabalho uma realidade, soube acolher-me no momento de dor e incerteza no programa de Pós-Graduação em função da partida do professor José Adelson da Cruz, a minha primeira grande referência acadêmica e profissional, com quem tive o privilégio de conviver como orientador genial e amigo no mestrado e doutorado em educação.

À professora Gina Glaydes Guimarães de Faria, por ter partilhado de modo fundamental a orientação deste trabalho e pela sensibilidade humana, importantíssima para que eu pudesse lidar com a dor da perda e a necessidade de continuar os estudos.

Aos professores Anita Cristina Azevedo Resende, Lênin Tomazett Garcia e Sandra Valéria Limonta, pelas valiosas considerações e contribuições no processo de qualificação do trabalho.

À professora Leda Scheibe, pela leitura criteriosa e qualificada.

À professora Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, pelas leituras e orientações na construção do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás e aos professores que fizeram parte, direta e indiretamente, de minha formação.

Aos colegas pós-graduandos, pelas vivências formativas, em especial aos amigos Frederico Dourado R. Morais e Marcos Flávio Mércio de Oliveira, com quem pude partilhar leituras e discussões essenciais para este trabalho.

À Universidade Estadual de Goiás e aos meus amigos e colegas de trabalho da Unidade Universitária de Inhumas, pela compreensão e parceria.

À Secretaria Estadual de Educação e aos colegas trabalhadores em Educação da Escola Estadual Irmã Gabriela.

Aos familiares que souberam compreender as minhas ausências. Em especial, minha vó Celina, que sempre me direcionou suas orações.

À minha mãe, Dona Maria “merendeira”, mulher incrível! Meu maior exemplo de humanidade e resistência nesse mundo desigual!

Ao meu pai, João Ferreira (*In Memoriam*), homem do campo, sem formação escolar, que fez das próprias forças na roça as condições materiais para os filhos ocuparem espaços formativos na sociedade.

À minha Irmã Maria Helena (*In Memoriam*), a grande responsável por minha dedicação aos estudos na área da educação ao incentivar, ainda em vida, a minha inserção na graduação de pedagogia.

À minha esposa Patrícia Alves Guimarães, companheira de vida, que, além de ter sido uma leitora cuidadosa de cada etapa deste trabalho, me faz um ser humano melhor a cada dia e me possibilitou a nobreza da paternidade.

Ao meu filho Benjamin Ferreira Guimarães, inocência que ensina.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa intitulada “Fundamentos dos Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem por objetivo compreender a reforma do Ensino Médio brasileiro, legalizada entre os Anos de 2016-2017. Nesse particular, aborda a Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, a partir de seu contexto histórico, conteúdo e tramitação no Congresso Nacional e identifica, no princípio da flexibilização, que transversaliza a reestruturação produtiva do capital contemporâneo, e no neoliberalismo, as suas bases explicativas. A pesquisa é de natureza documental. Foram buscados, no texto e nos preâmbulos da legislação, os ideais orientadores e as características que aproximam a Lei das fundamentações neoliberais, com ênfase para a tendência privatista do e no Ensino Médio público. Conclui que a Lei 13.415/2017 faz parte dos interesses da classe dominante que protagonizou o golpe de Estado de 2016 no Brasil e promove a mercadorização do Ensino Médio, pressupondo uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal.

Palavras- Chave: Neoliberalismo. Flexibilização. Ensino Médio. Lei 13.415/2017

ABSTRACT

This work is taken under the research field called “Fundamentals of Educational Processes” as part of the Graduate Program at the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. It aims at understanding the reform of the Brazilian high school system which was legalized around 2016-2017. In this regard, it addresses bill 13.415, from February 17, 2017, based on its historical context, content and passing in the National Parliament. It identifies its explanatory bases on the principle of flexibility which cuts across the productive restructuring of contemporary capital and on neoliberalism. This is a documentary research. The guiding ideals and characteristics that bring the bill closer to neoliberal foundations were searched in the text and in the preambles of the legislation. The search was taken with an emphasis on both the privatization tendency of public high school and in it. It concludes that bill 13.415 / 2017 not only underlies the interests of the dominant class that led the 2016 coup d'état in Brazil but also promotes the commodification of high school, assuming an entrepreneurial subjectivity aligned with market freedom and neoliberal foundation.

Keywords: Neoliberalism. Flexibility. High School. Bill 13.415/2017.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO ANTES DA LEI 13.415/2017.....	67
QUADRO 2: GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO APÓS A LEI 13.415/2017	70
QUADRO 3: CRONOGRAMA DE REUNIÕES DA COMISSÃO MISTA NO CONGRESSO NACIONAL	87
QUADRO 4: INSTITUIÇÕES CONVIDADAS PARA AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS.....	88
QUADRO 5: DOCUMENTOS PARA APREENDER A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONGRESSO NACIONAL	91
QUADRO 6: REFORMADORES PROTAGONISTAS DO ENSINO MÉDIO.....	94
QUADRO 7: COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO MISTA DA MP 746/2016.....	133
QUADRO 8: CONVIDADOS E PARTICIPANTES NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA MP 746/2016	135
QUADRO 9: DIÁRIOS OFICIAIS PUBLICADOS PELO CONGRESSO NACIONAL (DE 22/09/2016 à 16/02/2017)	138

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação	
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior	
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior	
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação	
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento	
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento	
BM	Banco Mundial	
BNCC	Base Nacional Comum Curricular	
CAMPANHA	Campanha Nacional pelo Direito à Educação	
CEB	Câmara de Educação Básica	
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade	
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	Ação
CEOs	Chief Executive Officer	
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	
CNE	Conselho Nacional de Educação	
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade	
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	Ação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	
CINTERFOR	Oficina Internacional do Trabalho	
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação	
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura	
DEM	Democratas	
EBRAP	Escola Brasileira de Professores	
EC	Emenda Constitucional	
FMI	Fundo Monetário Internacional	
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação	
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	
FNE	Fórum Nacional de Educação	
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Valorização dos Profissionais da Educação	Básica e
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade	
IFPR	Instituto Federal do Paraná	
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina	da
MEC	Ministério da Educação	
MEPDG	Ministério de Estado do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão	Gestão
MP	Medida Provisória	
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	
OIT	Organização Internacional do Trabalho	
OMC	Organização Mundial do Comércio	
ONG	Organizações não governamentais	
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe	
PCDOB	Partido Comunista do Brasil	
PEC	Proposta de Emenda Constitucional	

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Partido Liberal
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PODE	Podemos
PP	Partido Progressista
PPS	Partido Popular Socialista
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PROMEDLAC	projeto principal de Educação para a América Latina e Caribe
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
REDE	Rede Sustentabilidade
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEE-PB	Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco
SD	Partido Solidariedade
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I.....	22
NEOLIBERALISMO: FLEXIBILIZAÇÃO, DESREGULAMENTAÇÃO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	22
1.1 As bases do processo de produção capitalista	22
1.2 A reestruturação produtiva: flexibilização e desregulamentação como estratégias do capitalismo contemporâneo.....	29
1.3 O Neoliberalismo	36
1.4 Flexibilização e Educação escolar.....	42
CAPÍTULO II	47
A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA LEITURA DA LEI 13.415/2017.....	47
2.1 Flexibilização do Ensino Médio: um interesse de classe contraditório.....	54
2.2 As características da flexibilização do Ensino Médio: mercadorização da Educação	66
2.3 Considerações finais: a exaltação da subjetividade empreendedora	81
CAPÍTULO III.....	85
O CURSO DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO	85
3.1 Os reformadores protagonistas e o esvaziamento da participação democrática.....	92
3.2 Os discursos hegemônicos dos reformadores protagonistas para as mudanças no Ensino Médio	
100	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE 1	133
APÊNDICE 2.....	135
APÊNDICE 3.....	138
APÊNDICE 4.....	139
APÊNDICE 5	140
ANEXO 1.....	142

APRESENTAÇÃO

“Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação” é a síntese de um trabalho científico sobre as mudanças por que passa o Ensino Médio brasileiro após o golpe de Estado de 2016. Para tanto, estuda a lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 e investiga o processo de legalização da reforma do Ensino Médio no Brasil entre os Anos de 2016-2017, considerando o seu contexto histórico, a sua tramitação no Congresso Nacional e as suas características em relação aos discursos políticos e econômicos do neoliberalismo.

O interesse em pesquisas sobre mudanças nas políticas educacionais iniciou-se nos Anos de 2011 em função dos estudos realizados no mestrado acadêmico em educação. Na ocasião, foram investigados os posicionamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego) frente à política educacional implementada pelo governo estadual no Ano de 2011, denominada Pacto pela Educação¹. Dentre os achados da pesquisa, chamava a atenção a tendência privatista do programa “Pacto pela Educação” em Goiás² que, entre outras determinações, propunha uma gestão meritocrática, baseada nos princípios economicistas de eficiência e eficácia, e indicava, para uma nova organização do Ensino Médio, tendo em vista possíveis parcerias entre o público e o privado, uma relação direta entre as mudanças educacionais e as forças produtivas do capitalismo contemporâneo.

Com a conclusão do mestrado, decidiu-se investigar essa temática na perspectiva das mudanças na educação de nível médio no Brasil, tendo a relação entre educação e trabalho como referência. Importaram para essa investigação os estudos de Kuenzer (1991), que ressaltam a relação entre a educação escolar de nível médio e os interesses econômicos por mão de obra qualificada. A autora mostra que esse sistema de ensino é marcado por uma dualidade estrutural, pois a divisão social e técnica do trabalho tornou-se indispensável para a constituição do modo de produção capitalista, que “prepara

¹ ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. *O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2013. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3146/5/Ara%20c3%bajo%20J%20c3%banior%2c%20Jo%20a3o%20Ferreira%20de-2013-disserta%20a7%20a3o.pdf>

² Cumpre ressaltar que essa questão da relação público-privado se tornou preponderante em função das orientações do Prof. José Adelson da Cruz, nosso orientador durante o mestrado acadêmico em educação.

diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo” (KUENZER, 1991, p.6). A dualidade estrutural do Ensino Médio está expressa nas seguintes leis: na Lei 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que se pauta apenas na igualdade formal perante a lei sem romper com as práticas sociais e educacionais de essência dual; na Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1961), que rompe, ainda que formalmente, a dicotomia do Ensino Médio, tornando-o apenas de formação profissional; e na Lei 7.044 de 1982 (BRASIL, 1982), que extingue, formalmente, a escola única profissionalizante e institui a formação geral que, entre outras finalidades, objetiva a preparação para o trabalho.

Também, nos Anos de 1990, quando o Brasil passou a experimentar, de forma contundente, as políticas econômicas da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, a preocupação em formar mão de obra qualificada para o mercado continuou a existir, assim como a dualidade educacional. Exemplos dessa ordem podem ser verificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se reporta a princípios de flexibilização para legitimar a formação técnica de nível médio, que havia sido regulamentada em 1997, por meio do Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse decreto determinou a separação entre o Ensino Médio e o ensino profissional e minimizou as possibilidades de uma educação integrada, politécnica, que buscasse “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; [...] um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 35). Até mesmo o Decreto n° 5.154/2004 (BRASIL, 2004), elaborado para substituir o Decreto n° 2.208/1997, não se configurou, segundo os autores, como uma mudança estrutural.

Mais recentemente, em 2013, o reposicionamento do Ensino Médio às determinações político-econômicas do capitalismo contemporâneo voltou a ser pauta do Congresso Nacional. Na ocasião, foi criado o Projeto de Lei (PL) 6.840 (BRASIL, 2013), que propunha aumentar a carga horária do Ensino Médio, mudar a estrutura curricular, flexibilizar o currículo da terceira série e incluir a formação profissional técnica de nível médio, podendo essa ser ofertada em parceria com o setor produtivo. Esse projeto não chegou a ser votado, mas partes de suas proposições foram contempladas na Medida Provisória 746 de 2016 (BRASIL, 2016a), sancionada pelo Presidente da República logo após a consolidação do golpe de Estado de 2016: uma legislação ainda mais alinhada aos princípios da flexibilização, como estratégia econômica e política do capitalismo

contemporâneo, e que foi sancionada como Lei Ordinária de nº 13.415 de 17 fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Esse cenário de mudanças no Ensino Médio, em geral, tem a reestruturação produtiva do trabalho como centralidade. Todavia, as forças produtivas se relacionam com as formas históricas do capital e tendem a ser cambiáveis no tempo e no espaço de produção de cada uma dessas formas históricas. Com isso, ainda que, na centralidade das mudanças da última etapa da Educação Básica, encontre-se o trabalho, as características dessas mudanças assumem formas distintas em cada particularidade histórica. Sobre a Lei 13.415/2017, por exemplo, Gonçalves (2017), Krawczk e Ferretti (2017), e Lima Filho e Moura (2017) indicam-na como sendo neoliberal, por entenderem que estão alinhadas aos interesses mercadológicos, possuir um caráter privatista e terem sido pensadas por empresários.

São indicativos importantes da relação entre as mudanças propostas na Lei 13.415/2017 e o neoliberalismo. No entanto, compreende-se que o estudo dessa relação pode ser aprofundado na perspectiva da apreensão dos aspectos constitutivos dessa legislação que revelam os interesses de classe e de acumulação capitalista que a revestem e a direcionam. Essa preocupação orientou um primeiro questionamento: qual ou quais características da Lei 13.415/2017 permitem compreendê-la como uma legislação de fundamentação neoliberal? Essa questão foi direcionada para o texto promulgado em 2017, mas também para todo o processo precedente de tramitação e discussão do projeto no Congresso Nacional no contexto muito particular dos meses que se seguiram ao golpe de Estado de natureza jurídico-parlamentar (e também midiático) de 2016.

Pode-se, então, caracterizar o objetivo deste estudo como uma tentativa de compreender a reforma do Ensino Médio brasileiro, legalizada entre os Anos de 2016-2017, desde as condições históricas de sua construção até sua resolução final. Acredita-se que a compreensão dessa reforma pela Lei 13.415/2017 possibilitará uma leitura dos reposicionamentos da educação escolar de nível médio no Brasil para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, sobretudo do neoliberalismo. Do mesmo modo, poderá permitir apreender as contradições do modo de produção capitalista que se expressam no campo da educação, particularmente aquelas relacionadas à compreensão da educação escolar como espaço permanente de conflitos de classe.

Em sua especificidade, este estudo trata das particularidades da reforma. No entanto, permite desvelar, como totalidade, as tramas políticas e econômicas construídas no capitalismo contemporâneo e que têm impactado a educação escolar no mundo,

principalmente nos Estados periféricos do capital, como o brasileiro. Acredita-se que é nesse movimento de mostrar, em dimensões locais, como os interesses gerais do capitalismo contemporâneo têm envolvido a educação escolar às suas práticas econômicas e de restauração do poder de classe que este trabalho se faz importante para a área da educação.

Decidiu-se estudar a Lei 13.415/2017 inicialmente por meio de bibliografias da área da educação, para se aproximar do objeto investigado, e, em seguida, por uma pesquisa documental. Para o estudo bibliográfico, adotou-se como referências centrais um dossiê da revista *Retrato da Escola*, organizado por Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, e um dossiê da revista *Educação e Sociedade*, organizado por Eliza Bartolozzi Ferreira e Monica Ribeiro da Silva. Já a pesquisa documental centralizou-se nos documentos produzidos no Congresso Nacional no intervalo entre a promulgação da Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016, e a publicação da Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, com destaque para as normativas (MP 746/2016; e PLV nº 34, de 2016; e Lei 13.415/2017) e as Atas de audiências públicas, que têm o registro dos debates realizados no Congresso Nacional.

A análise dos documentos orientou-se pela síntese de Severino (2016, p. 131), ao afirmar que a pesquisa documental tem “como fonte documentos no sentido amplo [...]. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.” No particular desta pesquisa, foram solicitados, dia 09 de março de 2018, via e-mail à Câmara dos Deputados, documentos sobre a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil. A Câmara, então, disponibilizou, também por e-mail, uma senha digital (*link*), possibilitando o acesso a um dossiê³ contendo todos os documentos produzidos durante o curso legislativo que criou a Lei 13.415/2017⁴: leis, notas técnicas, atas de reuniões e audiências públicas, normativas jurídicas, composição de comissão mista parlamentar, emendas parlamentares, notas técnicas, imagens, reportagens, entre outros. Devido à amplitude do acervo documental, as buscas e a seleção dos documentos para a pesquisa foram orientadas por dois critérios: período, de 22/09/2016 à 16/02/2017; e temática, Medida Provisória 746/2016 e similares, como MP 746/2016, PLV nº 34, Lei 13.415/2017, ou qualquer menção formal a mudanças do Ensino Médio. Desse processo,

³ O dossiê digital pode ser acessado através desse link: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

⁴ A descrição metodológica e os resultados alcançados estão expostos no capítulo III.

foram selecionados e analisados quinze (15) documentos, a partir de suas fontes primárias, os diários oficiais da União, do Congresso Nacional e do Senado Federal – discriminados no cap. 3, quadro 6 – para apreender o conteúdo da Lei 13.415/2017, o processo e as tensões que permearam a tramitação dessa legislação no Congresso Nacional.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, “Neoliberalismo: flexibilização, desregulamentação e os impactos na educação”, sintetiza os impactos da flexibilização do capitalismo contemporâneo na educação escolar. Expõe as bases do processo de produção capitalista a partir de um referencial marxiano; explicita a flexibilização como princípio político e econômico que transversaliza a reestruturação produtiva e o neoliberalismo; e mostra como a flexibilização tem sido utilizada como princípio econômico e discurso político por organismos internacionais para orientar reformas educacionais no mundo capitalista, em especial na periferia do capital.

No segundo capítulo, “A flexibilização do Ensino Médio brasileiro: uma leitura da Lei 13.415/2017”, fica explicitada a flexibilização do Ensino Médio brasileiro a partir dessa Lei. Expõe o cenário político do Brasil quando ela estava sendo consolidada, situando-a como parte de um projeto político e econômico neoliberal em ascensão no país desde o golpe de Estado de 2016. Na sequência, explicitam-se, a partir de sua análise, as características da flexibilização do Ensino Médio brasileiro, destacando a sua contradição e o processo de mercadorização da educação através de privatizações endógenas e exógenas. Por último, mostra-se a concepção de subjetividade pressuposta na flexibilização do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017.

O terceiro capítulo, “O curso da flexibilização do Ensino Médio no Congresso Nacional”, expõe o desenvolvimento e os dados da pesquisa documental; evidencia os sujeitos sociais protagonistas da flexibilização do Ensino Médio; e apresenta os discursos utilizados pelos reformadores protagonistas para legitimar a flexibilização como o caminho mais adequado para a qualificação dessa etapa educacional. No geral, ao expor a investigação e o curso da flexibilização do Ensino Médio no Congresso Nacional, esse capítulo evidencia as tensões sociais e as articulações políticas durante a construção de uma política educacional no Brasil.

O conjunto dos capítulos tem por finalidade permitir a compreensão de que a flexibilização do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017 possui a característica central da mercadorização da educação associada a um projeto de restauração de poder

da classe dominante no Brasil, ou seja, uma política educacional de fundamentação neoliberal.

CAPÍTULO I

NEOLIBERALISMO: FLEXIBILIZAÇÃO, DESREGULAMENTAÇÃO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Reporta-se ao neoliberalismo como uma forma histórica do modo de produção capitalista, correspondente à terceira fase do capitalismo imperialista, que tem como propósito a restauração do poder de uma classe social. Segundo Netto e Braz (2012, p. 181-222), o modo de produção capitalista pode ser dividido em três etapas: o capitalismo Comercial, que começa no século XVI com a acumulação primitiva e vai até o estabelecimento de manufaturas no século XVIII; o capitalismo Concorrencial ou Liberal ou Clássico, que se inicia na segunda metade do século XVIII e se estende até o último terço do século XIX e que corresponde à ascensão da grande indústria, da urbanização e do desenvolvimento da economia mundial, donde surgem as lutas de classe entre capital e trabalho e a burguesia se converte em conservadora; e o capitalismo Imperialista, que pode ser dividido em três fases: a clássica, de 1890 a 1940, marcada pela repressão estatal para conter as crises por contradição e tem a sua maior crise em 1929; a fase Dourada, consolidada após a Segunda Guerra Mundial, marcada pela intervenção do Estado, a produção e o consumo em massa, a multiplicação do crédito ao consumidor e o crescimento do setor terciário; e a última fase, a contemporânea, iniciada nos Anos de 1970 e que ainda continua nessas primeiras décadas do século XXI⁵.

Nessa parte do trabalho, toma-se como referência a reestruturação produtiva e o neoliberalismo como parte de um todo complexo desenvolvimento do capital para superar a crise de superacumulação produzida pelo fordismo, entendendo a flexibilização como uma característica dessa nova ordem de acumulação e como modalidade de discurso para legitimar o projeto restaurador da classe dominante. Objetiva, com essa análise, apreender as implicações do capitalismo contemporâneo (reestruturação produtiva e o neoliberalismo) para a educação escolar.

1.1 As bases do processo de produção capitalista

No capitalismo, está contido o resultado histórico da divisão social do trabalho que possibilitou a sobreposição do capital aos modos de produção pré-capitalistas. Parte-se da compreensão, a partir de Engels (2019), de que a consolidação de um determinado

⁵ Para uma leitura da Economia Política crítica, ver: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

modo de produção se dá como resultado das divisões sociais do trabalho. Não são invenções ideológicas, mas produções que se multiplicam até que suas contradições se tornem insustentáveis, fazendo nascer, de suas estruturas, uma nova maneira de produzir a vida. No particular da ordem econômica capitalista, que saiu “das entranhas da ordem econômica feudal”, Marx lembra que “a essência do sistema capitalista está na separação radical entre o produtor e os meios de produção” (1985, p. 14-15). Portanto, do ponto de vista da economia política crítica, trata-se de um processo histórico de negação das forças e relações de produção pré-capitalistas que tinham um tipo de propriedade como referência⁶, em favor de um novo tipo de propriedade, a privada, que não tem precedentes históricos. Para Marx, nas formações econômicas pré-capitalistas,

[...] O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade. A mesma relação vigora entre o indivíduo e os demais. Quando esse *pressuposto* deriva da comunidade, os outros são, para ele, seus co-proprietários, encarnações da propriedade comum; quando deriva das famílias específicas que em conjunto constituem a comunidade, os outros são proprietários independentes que coexistem com o indivíduo, proprietários privados independentes. Neste último caso a propriedade comum que, anteriormente, a tudo absorvia e a todos compreendia, subsiste, então, como uma especial *ager publicus (terra comum)*, ao lado dos numerosos proprietários fundiários privados. (MARX, 1986 p.65-66 *grifos do autor*).

Nessas condições históricas, o solo, como meio de produção, o laboratório no qual o homem produz todos os meios necessários de produção e reprodução de sua existência⁷, é uma propriedade comum. Mesmo nas formações sociais em que a cidade era o centro das relações sociais, o solo não deixava de ser propriedade comum. Segundo Marx (1986, p. 68-69 *grifo do autor*),

A segunda forma (de propriedade) deu, como a primeira, origem e alterações substanciais, históricas, locais etc. é produto da vida histórica mais dinâmica (*bewegten*), do destino e da transformação das tribos originais. A comunidade é, aqui também, a condição prévia, mas, diferentemente de nosso primeiro caso, não mais constitui a subsistência da qual os indivíduos são simples acidentes (*akzidenzen*) ou meros componentes naturais espontâneos. A base, aqui, não é a terra, mas a cidade, núcleo já estabelecido (centro) da população rural (proprietários de terras). A área cultivada é território da cidade, enquanto, no outro caso, a aldeia era simples apêndice da terra. Por maiores que sejam os obstáculos que a terra possa opor aos que trabalham e dela realmente se apropriam, não é difícil estabelecer uma relação com ela, enquanto natureza

⁶ Em Marx (1985; 1986; 2011; 2013), o conceito de propriedade está diretamente relacionado à apropriação, à forma como os indivíduos tomavam para si os meios de produção e os produtos do trabalho.

⁷ Sobre a terra ser o laboratório para o homem, Marx (1986, p. 66-67) sintetiza que “(...) A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetivos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. Somente na medida em que o indivíduo for membro de uma comunidade como esta – literal ou figuradamente – é que se considera um proprietário ou *possessor*.”

inorgânica do indivíduo vivo, como sua oficina, meio de trabalho, objeto de trabalho e meio de subsistência do sujeito.

Percebe-se, nessa materialidade, uma transformação nas forças e relações de produção. Os indivíduos não são mais acidentes naturais ou meros componentes naturais espontâneos. O indivíduo só existe em função da comunidade: “Em todas essas formas, o fundamento é a reprodução das relações pressupostas do indivíduo singular à sua comunidade” (MARX, 2011, p. 308).

Nesse sentido,

[...] a propriedade – ou seja, a relação do indivíduo com as condições *naturais* de trabalho e reprodução, a natureza inorgânica que ele descobre e faz sua, o corpo objetivo de sua subjetividade – aparece como cessão (*ablassen*) da unidade global ao indivíduo, através da mediação exercida pela comunidade particular. (MARX, 1986, p. 67).

Entretanto, foi a multiplicação das divisões sociais do trabalho que originou os pastores e, posteriormente, separou manufatura e agricultura, produziu as atividades comerciais e a existência, pela primeira vez na história, de um grupo social que não produzia, mas exercia liderança sobre a produção. Na ascensão dessa nova classe, ganhou corporeidade a propriedade privada, símbolo da riqueza individual.

(...). A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre.⁸ (MARX, 2013, p. 831).

⁸ Mesmo informando que observou apenas a realidade social de expropriação original que marcou época, Karl Marx (2013), no livro I de *O Capital*, sobretudo nos capítulos 23 e 24, apresenta, de forma detalhada, o impacto avassalador das expropriações na vida dos trabalhadores. Acreditamos que a materialidade apresentada por Karl Marx seja suficiente para apreender o deslocamento da propriedade privada fundada pelo trabalho próprio do indivíduo para a propriedade privada capitalista. Mas também é possível identificar esse movimento histórico em Robert Castel (2010) ao sintetizar as metamorfoses da questão social, sobretudo na segunda parte do seu trabalho - a desconversão da sociedade feudal. Para esse autor, a desconversão da sociedade feudal refere-se à “passagem de sistemas com regulações rígidas (...) a organizações sociais em que o indivíduo não está mais organicamente ligado às normas e deve contribuir para a constituição dos sistemas de regulação” (CASTEL, 2010, p. 109). Também é possível identificar esse processo de expropriação social na obra clássica de Eric J. Hobsbawm, *A Era das Revoluções - 1789-1848*, principalmente na segunda parte, quando trata da “terra”. De forma objetiva, o autor mostra que o processo de expropriação original da terra tinha como propósito torná-la uma mercadoria e, para isso, foi necessário transitá-la da condição de propriedade coletiva para a de propriedade privada (individual) e tornar os trabalhadores rurais em trabalhadores assalariados. No entender de Hobsbawm (2003, p.222), “a introdução do liberalismo na terra foi uma espécie de bombardeio silencioso que destruiu a estrutura social em que sempre habitaram os camponeses, não deixando nada intacto, exceto os ricos: uma solidão chamada liberdade”.

Foi nesse processo de expropriação que, segundo Karl Marx (1985, 1986, 2010, 2011, 2013), se consolidaram as relações de produção em favor do capital: a transição da produção de bens de consumo para bens de troca; a substituição da propriedade comunal pela propriedade privada; a substituição do Estado feudal pelo Estado capitalista; e a segregação do indivíduo de sua comunidade. Ou, como bem sintetiza Hobsbawm (1986),

Esta relação vai assumir a forma de uma progressiva “separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização – ou seja, separação entre os meios de trabalho (*Arbeitsmittel*) e o objeto de trabalho ... E, portanto, acima de tudo, separação entre o trabalhador e a terra como seu laboratório natural” (p.65). Esta separação se completa, finalmente, sob o capitalismo, quando o trabalhador é reduzido a simples força-de-trabalho e, podemos acrescentar, inversamente a propriedade se reduz ao controle dos meios de produção, inteiramente divorciado do trabalho. (HOBSBAWM, 1986, p.17).

Sendo a exploração do trabalho alheio formalmente livre, o capital “implica dinheiro como ponto de partida e, portanto, implica a existência de riqueza em forma de dinheiro” (MARX, 1986, p.101). Foi no desenvolvimento histórico das forças produtivas materiais e das relações de produção que visavam acúmulo de riquezas, representadas em um equivalente universal, que o capital se desenvolveu. Por isso, nas relações capitalistas originárias, “(...) A fortuna mercantil é, em primeiro lugar, o dinheiro como meio de troca; o dinheiro como o movimento mediador da circulação; troca mercadoria por dinheiro, dinheiro por mercadoria, e vice-versa”. (MARX, 2011, p. 731). Há a prevalência do valor de troca sobre o valor de uso das mercadorias. O capitalista não investe o seu capital na compra de mercadorias, sobretudo na compra de força de trabalho, em função do seu valor de uso, mas da sua condição, ainda que em potencial, de produzir mais-valor.

Na circulação M-D-M, o dinheiro é, enfim, transformado em mercadoria, que serve como valor de uso e é, portanto, gasto de modo definitivo. Já na forma contrária, D-M-D, o comprador desembolsa o dinheiro com a finalidade de receber dinheiro como vendedor. Na compra da mercadoria, ele lança dinheiro na circulação, para dela retirá-lo novamente por meio da venda da mesma mercadoria. Ele liberta o dinheiro apenas com a ardilosa intenção de recapturá-lo. (MARX, 2013, p. 225)

Nos termos de Marx (2013), na condição formal do capital, há uma desigualdade estrutural entre capital e trabalho. O capitalista só compra mercadorias, incluindo a força de trabalho, em função do seu valor de troca, ou seja, visando o processo de acumulação. Já o trabalhador vende a sua força de trabalho por necessidade, para ter condições de adquirir os bens necessários à sua subsistência, ou seja, valor de uso. A relação dos

capitalistas com os trabalhadores não equivale à relação que os trabalhadores possuem com os capitalistas.

E é nessa não equivalência de relações sociais entre capital e trabalho que se pode apreender um outro fundamento essencial da relação de produção capitalista, a necessidade de existência de não-proprietários dos meios de produção – trabalhadores formalmente livres. Para Marx (1986, p. 93-94),

A fórmula “capital”, em que o trabalho vivo se apresenta numa relação de não-propriedade relativamente à matéria-prima, aos instrumentos e meios de subsistência necessários durante o período de produção, implica, em primeira instância, a não-propriedade da terra, i.e., a ausência de um Estado em que o indivíduo trabalhador considere a terra, o solo, como seu próprio e o trabalhe como proprietário. (...) Potencialmente, a propriedade da terra inclui a propriedade das matérias-primas e a do instrumento original de trabalho, o solo, e a de seus frutos espontâneos. Na forma mais original, isto significa que o indivíduo considera o solo como lhe pertencendo e nele encontra sua matéria-prima, instrumentos e meios de subsistência não criados pelo próprio trabalho, mas pela própria terra. (...). Esta situação histórica é a que, em primeiro lugar, é negada pela relação de propriedade mais completa implícita na relação do trabalhador com as condições de trabalho como capital.

A produção e a reprodução do processo de produção capitalista está na exploração do trabalho vivo, na exploração do conjunto das forças de trabalho expropriadas dos meios de produção. Com isso, além de intensificar a privatização dos meios de produção, inaugura uma nova e importante relação social de privatização: a apropriação do produto do trabalho social – a apropriação das mercadorias que contêm o valor pago pela força de trabalho e o valor não pago à força de trabalho, o mais-valor. Para Marx (1986; 2010; 2011; 2013), o capital não se desenvolve sem a extração e apropriação de mais-valor. É por meio da apropriação indevida do excedente da produção realizado pela força de trabalho que os capitalistas vivem. A exploração da força de trabalho é uma necessidade, pois é a única mercadoria capaz de conservar e produzir mais-valor.

Segundo Karl Marx (2010b), a relação desigual entre capital e trabalho se desenvolve por meio de processos de estranhamento, de alienação do trabalhador – não proprietário – em favor dos capitalistas – proprietários dos meios de produção. Para esse autor, nas relações de produção capitalista, o trabalhador é expropriado, alienado, do produto do seu trabalho; do processo de produção do seu trabalho; da sua condição genérica como ser humano; e, por conseguinte, levado, por esses processos, ao estranhamento da própria humanidade. Nas palavras de Marx (2010b, p.86):

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio,

então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem.

As relações sociais de produção capitalista se fundamentam e se desenvolvem a partir de relações desiguais entre os homens⁹. Essa desigualdade é estrutural do capital. É por meio dessa relação de produção desigual que o capital submete o trabalho às suas necessidades e o assalariamento assume a função de ocultar o processo de exploração, pois o preço da força de trabalho não corresponde ao valor do trabalho¹⁰. O ato de pagar um salário pela utilização da força de trabalho tende a ocultar o trabalho não pago apropriado pelos capitalistas. Ou, como o próprio Marx (2010, p. 116 grifo nosso) sintetiza: “o valor ou preço da força de trabalho toma a aparência do preço ou valor do próprio trabalho”. (...) E “essa falsa aparência distingue o trabalho assalariado das outras formas históricas de trabalho”.

Para Marx (2010, p.114), “o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária para a sua conservação e reprodução”. Porém, a comercialização da força de trabalho por um determinado tempo, uma jornada de

⁹ Têm-se em vista as relações gerais do processo de produção capitalista. Portanto, quando diz do trabalho, está se referindo ao trabalho produtivo e ao improdutivo. Entende-se que tanto o trabalho que gera lucros diretos a um capitalista quanto o que não gera lucros diretos, mas contribui com o desenvolvimento do capital estão submetidos às mesmas relações desiguais do processo de produção capitalista. Para uma leitura mais desenvolvida sobre capital produtivo e improdutivo, ver MARX, K. *Capítulo VI inédito de O Capital*. Trad. Klaus Von Puchen. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

¹⁰ O salário, nas relações de produção capitalista, corresponde ao “preço de uma determinada mercadoria, a força de trabalho” (MARX, 2010, p.37). Refere-se à quantidade de dinheiro que o capitalista paga para fazer uso da força de trabalho do trabalhador. Nessa relação, os capitalistas utilizam parte de seu capital, de sua riqueza, para comprar o “complexo [Inbegriff] 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, 2013, p.242). E por que o capitalista faz isso? Ele faz isso porque a força de trabalho é a única “mercadoria cujo próprio valor de uso (possui) a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo (é), portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor” (MARX, 2013, p.242 grifo nosso). De forma mais objetiva, “o salário é apenas um nome especial dado ao preço da força de trabalho, a que se costuma chamar preço do trabalho; é apenas o nome dado ao preço dessa mercadoria particular que só existe na carne e no sangue do homem. (MARX, 2010, p.34). Robert Castel (2010) entende que Karl Marx faz uma análise antropológica mais ampla em relação ao salário. Para esse autor, a caracterização da condição de assalariado feita por Karl Marx pode ser aceita se for acrescentada a compreensão de que “um trabalhador pode vender uma parte de sua força de trabalho sem ser ‘livre proprietário’ de sua pessoa. Assim, um servo já pode ser um assalariado parcial se, tendo preenchido suas obrigações de servo, puser a serviço do senhor uma parte do seu tempo ‘livre’ em troca de uma retribuição” (CASTEL, 2010, p.150). Ao nosso ver, a observação de Robert Castel é muito importante, na medida em que ressalta o caráter geral da análise de Karl Marx, evidenciando o assalariamento como um instrumento essencial para o desenvolvimento das relações de produção capitalista. E a sua compreensão sobre a necessidade de acrescentar que o assalariamento se desenvolve antes da consolidação da sociedade capitalista também é importante, apesar de não ter identificado em Karl Marx essa negligência, uma vez que esse último, ao apresentar as origens do capital, evidencia que a condição de assalariado assume uma nova conotação no capitalismo, mas se desenvolveu ainda nas entranhas do feudalismo e que as transformações não são abruptas e, sim, resultado de um longo processo histórico marcado pela dialética, nem sempre harmoniosa, entre os meios e as relações de produção.

trabalho, autoriza o capitalista a utilizá-la para além do necessário à sua conservação e reprodução. Por isso, Marx (2013, p.306) também afirma que “a jornada de trabalho não é, portanto, uma grandeza constante, mas variável”. Para os capitalistas, a extensão da jornada de trabalho ou o uso da força de trabalho na produção de mercadorias não deve ter limites. Eles utilizam rodízios de trabalhadores apenas em função das limitações físicas do trabalhador. Nessas condições, a elasticidade da jornada de trabalho faz parte das estratégias capitalistas para acumular o máximo possível de mais-valor na produção. Os capitalistas não têm compromisso com a manutenção física e mental dos trabalhadores. Eles se submetem a algumas regras sociais apenas e na medida em que são forçados pela sociedade. Essa a importância dos movimentos sociais.

Outro elemento importante na sociabilidade capitalista é o uso social dado à ciência. Essa se torna uma ferramenta essencial à ampliação da produtividade das forças produtivas do capital. A criação de novas tecnologias da produção, informação e comunicação ampliam a produtividade dos meios de produção, alcançam novos mercados e intensificam a exploração da força de trabalho. Nas palavras de Marx (2013, p.503): “Onde a máquina se apodera pouco a pouco de um setor da produção se produz uma miséria crônica nas camadas operárias que concorrem com ela. Onde a transição é rápida, seu efeito é massivo e agudo”¹¹. Com isso, tanto os trabalhadores empregados quanto os não empregados são precarizados: os primeiros ampliam a produção de mais-valor sem acréscimo de salários reais¹² e os últimos são marginalizados, não conseguem produzir o mínimo necessário para se manterem vivos¹³. Essa é uma contradição irresolúvel no

¹¹ Para uma leitura mais desenvolvida sobre a miséria crônica das camadas operárias, ver: ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

¹² A expressão “salário real” aqui empregada faz referência ao poder de compra dos trabalhadores na sociedade mercadológica. É que, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, sobretudo com os avanços do livre mercado, o salário tende a atender mais às necessidades do trabalhador, como saúde, educação, segurança, previdência etc. Nesse sentido, o aumento dos custos sociais do trabalhador impõe a redução do seu salário real, destinado a atender às suas necessidades básicas e, conseqüentemente, os trabalhadores tendem a viver com mais privações.

¹³ Esse processo pode ser observado também em Engels (2010, p.64) quando apresenta as características do proletariado industrial da Inglaterra. Para ele, “na medida em que a indústria e o comércio se desenvolvem nas grandes cidades do modo mais completo, é exatamente nelas que emergem, de forma mais nítida e clara, as conseqüências de um tal desenvolvimento sobre o proletariado”. A critério de exemplos concretos, mais à frente, o autor relata a situação deprimente em que os proletariados viviam nas grandes cidades da Inglaterra durante a ampla expansão industrial. Ao relatar as características de St. Giles, um bairro operário de Londres, diz: “É uma massa desordenada de casas de três ou quatro andares, com ruas estreitas, tortuosas e sujas, onde reina uma agitação tão intensa como aquela que se registra nas principais ruas da cidade - com a diferença de que, em St. Giles, vê-se unicamente pessoas de classe operária” (ENGELS, 2010, p.71). De outro lado, considerando a realidade social da segunda metade do século XX, esse processo de precarização da classe trabalhadora pode ser apreendido também em Castel (2010, p. 516-517) ao relatar as condições dos supranumerários provenientes do desemprego. Afirma que:

capital, pois utilizar o trabalho morto (maquinaria, desenvolvimentos tecnológicos etc.) como pulsão à produtividade do trabalho vivo (a força de trabalho) é condição essencial de obtenção de mais-valor.

Entende-se, portanto, as bases da sociabilidade capitalista se fundamentam na desigualdade social entre os homens. Utiliza-se da propriedade privada, do dinheiro, do salário e dos conhecimentos científicos para intensificar a exploração da classe trabalhadora formalmente livre. O capital é um organismo vivo, no qual “[...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 2016, p.5) e vive de crises, já que essas são inevitáveis em função das permanentes tensões entre as forças produtivas e as relações de produção. Conforme Netto e Braz (2012, p. 170, Grifos do autor), a crise “nem é uma enfermidade, uma Anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC (*Modo de Produção Capitalista*), a crise é *constitutiva* do capitalismo”. Ou, como bem sintetiza Harvey (2016, p. 9 -19), as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo (...)” e, “com efeito, a saída de uma crise contém em si as sementes das crises que virão”. Enfim, são os próprios movimentos contraditórios do capital que geram as suas crises e, por serem movimentos essenciais, eles não se resolvem no capital, pelo contrário, se desenvolvem e, ao se desenvolverem, promovem, sistematicamente, reestruturações em suas formas de produção.

1.2 A reestruturação produtiva: flexibilização e desregulamentação como estratégias do capitalismo contemporâneo

Considerando o modo de produção capitalista em condições já consolidadas em escala mundial, Netto e Braz (2012, p.178) afirmam que,

(...) por mais socializada que esteja a produção (e a produção capitalista tende à socialização infinita), o caráter privado da apropriação do excedente permanece intocado; assim, estabelece-se a contradição que, substantivamente, conduz àquela que faz colidir as relações sociais de produção com o desenvolvimento das forças produtivas.

Essa contradição se expande na medida em que os ciclos econômicos do capital se desenvolvem. A partir dos momentos de crise de superacumulação em função dos processos de exploração da força de trabalho e acordos monopolistas – que geram

“ a precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São as consequências necessárias dos novos modos de estruturação do empregos, a sobra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade - que, efetivamente, fazem sombra para muita gente”.

períodos de estagnação da produção e desvalorização das mercadorias (incluindo a força de trabalho) -, os capitalistas sobreviventes buscam soluções para retomarem os níveis de crescimento anteriores à crise até que as ambições os levem a novas crises. Esse movimento de retomada, contido em um ciclo econômico, imprime novos processos de produção no capital, a sua reestruturação produtiva.

Foi o que ocorreu após a crise da fase clássica do capitalismo imperialista efetivamente consolidada nos Anos 1929. Essa crise fez com que novas modalidades de intervenções do Estado, envolvendo as condições gerais da produção e da acumulação, fossem consolidadas; além de estabelecer novos marcos regulatórios para o trabalho organizado. Um movimento sustentado por um novo acordo social entre o grande capital, o Estado e o trabalho organizado, que registrou mudanças importantes para o processo de produção e reprodução do capital, como: a exportação de capital de um Estado para outro (crescimento do sistema de crédito); a organização do trabalho a partir de processos científicos de gerência (produção/rotinização em larga escala, que possibilitou a produção em massa); e novas funcionalidades para o Estado, que passou a intervir diretamente na dinâmica da economia por meio da sua inserção como empresário em setores não rentáveis, controle de empresas em dificuldades, investimentos em infraestruturas essenciais para a expansão do capital e preservação da força de trabalho, financiando serviços públicos, como educação, saúde, transporte e segurança, ao tempo que isentava o capital das prerrogativas sociais.

Essa fórmula de crescimento do capital experimentou o seu auge após a Segunda Guerra Mundial, até que, no início dos Anos de 1970, em função das contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e a relação social de produção do capital, ocorre uma nova crise econômica de superacumulação. Nos termos de Harvey (2011, p. 135),

De modo geral, no período de 1965 a 1973, tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhores apreendidas por uma palavra. Rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor 'monopolista'). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões de base fiscal para gastos públicos.

Sendo a rigidez do fordismo o problema que estava impedindo o desenvolvimento exponencial do capital, entenderam os capitalistas contemporâneos que havia a necessidade de rompê-lo por meio de processos de produção flexíveis. E, desde então, o mundo capitalista tem experimentado, em sua terceira fase de imperialismo, flexibilizações nos processos de trabalho, nos mercados de trabalho e nos produtos e padrões de consumo, além do redirecionamento das funções estatais por meio de desregulamentações. Segundo Harvey (2011, p.140), esse processo “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Um movimento, ainda segundo Harvey (2011), de compressão espaço-tempo¹⁴, em que o capital se move com mais rapidez, em função das inovações tecnológicas que reduzem o custo e o tempo de deslocamento de mercadorias e pessoas; das construções de infraestruturas físicas para facilitar o deslocamento, a troca, a distribuição e o consumo das mercadorias; e pelas desregulamentações dos Estados para que tenham melhores poderes sobre o controle do dinheiro, da lei e da política territorial.

Nesse processo, o mercado de trabalho passou a ser reestruturado por meio de regimes e contratos de trabalho flexíveis. Os postos de trabalho estáveis de tradições sindicalizadas foram ou têm sido substituídos por grupos periféricos de trabalho de grande rotatividade e menor estabilidade - um movimento de instabilização para os trabalhadores que, desapropriados das proteções trabalhistas, típicas do Estado de Bem-Estar social, se veem obrigados a concorrer a vagas no mercado de trabalho secundário (sem seguridade), subcontratações temporárias e/ou buscar fazeres autônomos para conseguir os meios básicos de sobrevivência.

Essa nova determinação para o mercado de trabalho ocorre paralela às mudanças nas organizações das indústrias. Segundo Harvey (2011), as subcontratações da força de trabalho oportunizam a formação de pequenos negócios e permite que antigas formas de trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista revivam como peças centrais no processo de produção e não mais como apêndices. Além disso, as terceirizações possibilitam a exploração da força de trabalho em dimensões expandidas e, por

¹⁴ Em *O Enigma do capital e as crises do capitalismo*, Harvey (2011a, p. 130-131), ao referir-se às reestruturações geográficas das forças produtivas e das relações de produção para atender às “novas” demandas do capital, afirma que “o resultado tem sido uma tendência inexorável do mundo do capital de produzir o que chamo de ‘compressão do tempo-espaço’ – um mundo no qual o capital se move cada vez mais rápido e onde as tendências de interação são compactadas”.

consequente, impulsionam desregulamentações trabalhistas, favorecendo relações trabalhistas de austeridade para a classe trabalhadora.

Para esse processo de reestruturação produtiva, as mudanças, via desregulamentações, são fundamentais. A flexibilização como estratégia econômica tem sido utilizada para tornar os Estados livres de responsabilidades sobre os trabalhadores. Tem havido “reversão de quadros regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente de degradação” (HARVEY, 2014a, p.173). E isso ocorre porque os capitalistas “são particularmente ativos na promoção da privatização de ativos” (HARVEY, 2014a, p.75).

Tem havido um amplo processo de desregulamentação dos Estados. Esses, historicamente coerentes com a sua origem¹⁵, têm produzido privatizações em dimensões expandidas por meio de transferências de ativos de domínio público – como de utilidade pública, de benefícios sociais, de instituições públicas e operações de guerra – para o domínio privado. Essas privatizações foram compreendidas por Harvey (2014 e 2014a) como parte da “acumulação por espoliação”, que tem como objetivo “abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo da lucratividade” (HARVEY, 2014a, p. 172), tais como: o uso da água, das telecomunicações, dos meios de transportes, da habitação social, da educação, da assistência à saúde, das pensões, das universidades, dos laboratórios de pesquisas, dos presídios, dos materiais genéticos, das formas culturais, entre tanto outros elementos de uso comum que podem estar sendo apropriados pela elite econômica e comercializados.

Nesse processo de produção, os Estados têm como objetivo real, segundo Netto e Braz (2012, p.239), a diminuição das “(...) funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” e não a diminuição do Estado em si, que continua máximo para o capital. Entendem os capitalistas contemporâneos que o melhor caminho para o Estado cumprir seu papel de protetor da propriedade privada é se libertando das responsabilidades sociais que cumpriam o seu papel no fordismo – como

15 Para Engels (2019, p. 157), o Estado não é uma construção ideológica. Ao contrário, é “(...) um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los”. Dessa forma, o Estado - ao se caracterizar como “subdivisão dos cidadãos segundo o território” (ENGELS, 2019, p. 157); ao se apropriar de “um poder público que não coincide mais com a população que se organiza como poder armado” (ENGELS, 2019, p. 157); e garantir o poder público de “direito de cobrar imposto” (ENGELS, 2019, p.158) - se torna uma instituição essencial para a manutenção e multiplicação das relações de produção desiguais em desenvolvimento desde as formações econômicas pré-capitalistas.

estratégia para manter equilibradas as contradições entre capital e trabalho – mas se tornou barreira para as estratégias flexíveis do capital imperialista, que busca um “sistema mais aberto de colonialismo sem colônia” (HARVEY, 2014a, p.36) e que envolve a parceria entre os capitalistas predatórios, com destaque aos estadunidenses e às elites econômicas da periferia do capital,¹⁶ ainda que esse processo tenha colocado “os membros menos afortunados de toda e qualquer sociedade (...) ao frio glacial da austeridade e ao destino tenebroso da crescente marginalidade” (HARVEY, 2014a, p. 128).

De modo geral, a reestruturação produtiva por que passa o processo de produção do capital, a partir das crises do fordismo, possui como característica central a flexibilização, sendo essa uma estratégia econômica para romper a rigidez fordista. No entanto, a forma como essa flexibilização de processos de produção tem se efetivado bem como os seus impactos sociais são variáveis em função das particularidades dos estados nacionais. Essa reestruturação da e na produção conserva o capital por meio de novos processos de acumulação e regulamentação, o que tem possibilitado, nos termos de Harvey (2013, 2014a, 2015 e 2016), um processo de Desenvolvimento Geográfico Desigual do capital¹⁷. Ao se articularem para manter controladas as tensões entre as necessidades globais do capital em produzir espaços que atendam às suas demandas e os limites de transformações locais dos Estados, os capitalistas contemporâneos promovem desenvolvimentos desiguais das forças produtivas do capital. Nos termos de Harvey (2011a, p.123),

O desenvolvimento geográfico desigual que resulta é tão infinitamente variado quanto volátil: uma cidade desindustrializada no Norte da China; uma cidade

¹⁶ De acordo com Harvey (2014a, p. 36-37), essa nova relação de produção entre os Estados capitalistas do centro e da periferia teve início ainda nas décadas de 1920 e 1930, em Nicarágua, onde os Estados Unidos mantiveram parcerias com forças políticas locais para manter esse Estado aberto às operações capitalistas. E essas parcerias se tornaram um modelo a ser seguido. Tanto é que as potências europeias a adotaram, por insistência dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial. Como exemplo da efetividade desse nova relação de produção, Harvey (2014a, p.36-37) cita o caso de Mosaddeq, no Irã, que, em 1953, o Xá firmou contrato com empresas petrolíferas norte-americanas e passou a ser guardião dos interesses dos Estados Unidos nessa região do Oriente Médio; as parcerias dos Estados Unidos com governos autoritários, sobretudo na América Latina, em nome de possíveis proteções do território contra as ameaças comunistas, entre outras.

¹⁷ Para um estudo mais sistematizado sobre o Desenvolvimento Geográfico Desigual ver: Harvey (2013), principalmente os capítulos 12 e 13. Nesses capítulos, o autor explicita com mais detalhes a produção espacial e as diferenças geográficas. Também a primeira parte de Harvey (2015), sobretudo o “Desenvolvimentos geográficos desiguais e direitos universais (p.105)”, em que ele sintetiza a teorização desse conceito, apresentando-o como a fusão entre a produção espacial e as diferenças geográficas. Ainda, o capítulo 4 da obra *O neoliberalismo: história e implicações*, no qual Harvey (2014) detalha os processos de neoliberalização em vários países, mostrando como os espaços geográficos desiguais têm sido produzidos. Por fim, Harvey (2016), principalmente a contradição 11, em que ele evidencia a contradição entre a necessidade global do capital em produzir espaços que atendam às suas demandas e os limites de transformações locais dos Estados. Afinal, as mudanças sempre ocorrem em uma realidade específica.

encolhendo no que um dia foi a Alemanha Oriental; a expansão industrial das cidades do delta do Rio das Pérolas; uma concentração de tecnologias da informação em Bangalore; uma zona econômica espacial na Índia, onde camponeses despossuídos se revoltam; populações indígenas em conflitos na Amazônia ou na Nova Guiné; os bairros ricos, em Greenwich, Connecticut (até recentemente, pelo menos, a capital dos fundos de cobertura do mundo); os campos de petróleo na região de Ogoni, na Nigéria, onde há conflitos constantes; as zonas autônomas mantidas por um movimento militante, como os Zapatistas em Chiapas, no México; a ampla produção de soja no Brasil, Paraguai e Argentina; as regiões rurais de Derfur ou do Congo, onde as guerras civis são implacáveis; os subúrbios da classe média de Londres, Los Angeles e Munique; as favelas da África do Sul; as fábricas de vestuário do Sri Lanka ou os centros de atendimento de Barbados e Bangalore ‘habitados’ inteiramente por mulheres; as novas megacidades nos Estados do Golfo, com seus edifícios projetados por arquitetos-estrela – tudo isso (e, claro, muito mais), quando tomado em conjunto, constitui um mundo de diferença geográfica feito pela ação do homem.

Dessa forma, o desenvolvimento geográfico desigual da reestruturação produtiva do capital tem gerado, em dimensões locais, nacionais e internacionais, infraestruturas físicas e sociais díspares. Por exemplo, em uma mesma cidade, é possível encontrar locais de alto padrão (condomínios de luxo, por exemplo) vizinhos a conjuntos de moradias precarizadas, sem as condições básicas mínimas para a vida humana. Esse processo veio “sendo construída[o] em parte por meio de uma ampla variedade de agentes (particularmente governos de nações-Estados) que pensavam localmente e agiam globalmente(...)” (HARVEY, 2015, p.100). Por exemplo, os Estados Unidos que, para manter o controle sobre a moeda mundial, passou a coordenar – em geral com a colaboração de elites econômicas locais – reestruturações econômicas, políticas e sociais em outros Estados, como no Iraque, no México, no Chile, a fim de ampliar as suas possibilidades de extração de mais-valia por meio da exploração da força de trabalho mundial.

Nesse sentido, corrobora-se o “sim qualificado” que Harvey (2015, p.98) atribuiu como resposta ao questionamento se houve transformação qualitativa a partir das mudanças quantitativas nessa particularidade histórica. Para ele, as mudanças quantitativas nas forças produtivas do capital implicaram mudanças qualitativas nas relações sociais de produção. No entanto, “não houve uma revolução fundamental do modo de produção e das relações sociais a ele vinculadas” (HARVEY, 2015, p.98). Se houve alguma tendência qualitativa foi no sentido de

reafirmação dos valores capitalistas do início do século XIX associada a uma inclinação típica do século XXI no sentido de jogar todos (e tudo o que possa ser trocado) na órbita do capital, ao mesmo tempo que se tornam grandes segmentos da população mundial permanentemente redundantes no tocante à dinâmica básica da acumulação do capital (HARVEY, 2015, p. 98).

A partir de Harvey (2015), verifica-se que essa reafirmação dos valores capitalistas associada às inclinações típicas do século XIX (a flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de trabalho e as desregulamentações estatais) são desiguais e, por essa razão, não mantêm um padrão de inserção nos Estados nem se desenvolvem de forma similar. No Chile, por exemplo, essa reestruturação produtiva encontrou condições objetivas a partir de um golpe de Estado, que elevou o general Pinochet ao poder, que convidou, para reestruturar a economia do país, um grupo de economistas formados na escola de Chicago, nos Estados Unidos. Esses economistas buscaram apoio financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e “Reverteram as nacionalizações, privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (...) para a exploração privada e não regulada (...), privatizaram a seguridade social e facilitaram investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre” (HARVEY, 2014a, p. 18). Já na Grã-Bretanha, esses valores se desenvolveram a partir da eleição de Margareth Thatcher, em 1979, que rompeu com as formas de solidariedade social “(...) em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares” (HARVEY, 2014a, p.32). Para tanto, privatizou empresas públicas, reduziu impostos, incentivou o empreendedorismo e permitiu a entrada de investimentos externos na região.

O caso do México é importante na medida em que foi o primeiro Estado a implementar as medidas econômicas da acumulação flexível mediante coerção do capital financeiro. As agências financiadoras globais, nesse particular o Banco Mundial, condicionaram a liberação de créditos à flexibilização da economia política local. Isto é, por esse caminho, os Estados imperialistas expandiram a extração de mais-valia do resto do mundo e, por conseguinte, produziram a pobreza em territórios internacionais. Ou em territórios nacionais, como ocorreu na cidade de Nova York, que, segundo Harvey (2014a), foi boicotada pelos banqueiros, que lhe negaram o arrolamento de dívidas, levando-a a uma crise econômica. E condicionaram o capital financeiro, a exemplo do que fizeram no México, à liberação de créditos à flexibilização do mercado local, sobretudo no que se referia à aceitação de um conjunto de medidas na administração orçamentária, tendo como primazia o pagamento dos acionistas em detrimento dos trabalhadores públicos, o que gerou desmobilização dos fortes sindicatos locais.

Até mesmo a China impulsionou a sua economia utilizando estratégias da acumulação flexível, ainda que mantendo a centralidade no Estado. Segundo Harvey (2014a, p.156), houve um “processo de proletarização na China, marcado por estágios de

privatização e passos dados no sentido de impor maior flexibilidade ao mercado de trabalho”.

Enfim, o movimento do capital contemporâneo, para superar as crises geradas pela rigidez fordista, tem promovido uma reestruturação produtiva que, entre outras determinações, flexibiliza os processos de produção, flexibiliza o mercado de trabalho e flexibiliza os Estados. E faz das produções desiguais de infraestruturas físicas, políticas e sociais desiguais pelo mundo uma estratégia econômica para a acumulação de riquezas, inclusive abrindo mercado em áreas que antes estavam às margens da espoliação capitalista.

1.3 O Neoliberalismo

A crise fordista desencadeou uma série de reestruturações produtivas e, paralelamente a essas mudanças, no campo da produção, ascendeu uma “nova” teoria das práticas político-econômicas, o neoliberalismo, que se tornaria hegemônico como modalidade de discurso (HARVEY,2014). A teoria neoliberal defende a liberdade empreendedora individual, o direito à propriedade privada, o livre comércio e o livre mercado; e, como modalidade de discurso, deslocou-se do mundo das ideias para se tornar referência para as relações sociais de produção. Trata-se de um conjunto de princípios desenvolvidos e naturalizados nas relações sociais do capitalismo contemporâneo que objetiva a “construção ou restauração do poder de alguma classe dominante” (HARVEY, 2014a, p. 94) e tem como um de seus desafios o equilíbrio entre a defesa do Estado liberal, aberto ao mercado mundial, e a necessidade em preservar os interesses mercadológicos da elite econômica nacional.

A ascensão da teoria neoliberal iniciou-se nos Anos de 1947, a partir da formação da sociedade Mont Pèlerin, que teve o economista Friedric Hayek como um de seus fundadores. Adotou como princípio a negação de todas as formas de intervenção e regulação do Estado. De início, tratava-se de um movimento à margem da política e do mundo acadêmico até que passou a ser, a partir do final dos Anos de 1970, a centralidade político-econômica dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha. Ambos buscavam não somente superar a crise do liberalismo embutido, expressada, principalmente, pela alta inflação e o crescente desemprego, mas também eliminar as ameaças que o poder popular de esquerda, de orientação socialista, poderia representar para a elite econômica local.

A aceitação acadêmica das teorias neoliberais contribuiu para que Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, fossem premiados com o Nobel de Economia. À época, a

Universidade de Chicago se tornou uma referência mundial para a formação de economistas de pensamentos neoliberais, que passaram a ocupar cargos estratégicos em grandes corporações multinacionais e em governos de diversos Estados¹⁸, como, por exemplo, no Chile, após o golpe de Estado que levou o General Pinochet ao poder em 1973.

Por ter incorporado e transformado as práticas da acumulação flexível e desregulamentações estatais em referências para o crescimento do capital contemporâneo, o neoliberalismo situava-se contrário à rigidez fordista. Passou a ser legitimado por universidades, setores da mídia e se inseriu nos organismos internacionais como a política econômica a ser seguida por todos. Segundo Harvey (2014a), o neoliberalismo passou a exercer influência ideológica mais ampla nos organismos internacionais a partir dos Anos de 1980.

Já em 1982, a economia keynesiana fora expurgada dos corredores do FMI e do Banco Mundial. No final da década, a maioria dos departamentos de economia das universidades acadêmicas dos Estados Unidos – que tinham ajudado a treinar a maioria dos economistas – tinha se enquadrado mediante ampla aceitação do programa neoliberal, que enfatizava o controle da inflação e a solidez das finanças públicas (em vez do pleno emprego e das proteções sociais) como objetivos primordiais da política econômica. (HARVEY, 2014a, p.80).

Para Harvey, uma vez consolidada a ortodoxia neoliberal como ideologia dominante nos organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram a ser protagonistas da implementação e manutenção do neoliberalismo em dimensões geográficas cada vez mais expandidas, tendo como pressuposto essencial a ideia de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado. Essas instituições, como agentes de governança do neoliberalismo mundial, disseminaram no mundo a tese neoliberal de que é o fortalecimento das relações mercadológicas que possibilita o crescimento dos indivíduos e as “empresas privadas e o empreendedorismo são (...) as chaves da inovação e da criação de riquezas” (HARVEY, 2014a, p. 75).

Em aspectos gerais, Harvey (2014) aponta que os processos de acumulação estimulados pelo e no neoliberalismo têm como características a privatização e mercadificação, a financeirização, a administração e a manipulação de crises e as

¹⁸ Cumpre destacar que os remanescentes da escola neoliberal de Chicago ainda têm sido convidados para postos importantes em governos de direita. Por exemplo, em 2019, o então presidente do Brasil, o neoconservador Jair M. Bolsonaro, nomeou Paulo Guedes, economista com mestrado e doutorado na Universidade de Chicago, como Ministro da Economia.

redistribuições via Estado. A primeira corresponde à transferência de ativos do domínio público – como de utilidade pública, de benefícios sociais, de instituições públicas e operações de guerra – para o domínio privado. Defendem que o uso da água, das telecomunicações, dos meios de transportes, da habitação social, da educação, da assistência à saúde, das pensões, das universidades, dos laboratórios de pesquisas, dos presídios, dos materiais genéticos, das formas culturais, entre tantos outros elementos, seja alocado nas relações mercadológicas. Para tanto, estimulam os Estados capitalistas a realizarem a “reversão de quadros regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente de degradação” (HARVEY, 2014a, p.173).

A segunda característica, a financeirização, “tem sido marcada por um estilo especulativo e predatório” (HARVEY, 2014a, p. 173). A expansão do sistema financeiro aumentou as diversas maneiras de extrair dinheiro das transações econômicas mundiais por meio de ganhos de comissão a cada transação realizada, por meio da ênfase nas bolsas de valores quando da integração de interesse entre os proprietários e administradores de capital, e também por meio de ataques especulativos executados por fundos de derivados e grandes instituições do mercado financeiro. Nesse processo, os avanços tecnológicos foram essenciais, pois as novas tecnologias da informação e da comunicação têm sido capazes de comprimir a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo¹⁹.

A terceira característica corresponde às ações do grande capital em administrar e a manipular crises. Segundo Harvey (2014), os países centrais do mundo capitalista – como os Estados Unidos da América, por meio do complexo “Tesouro dos Estados Unidos, Wall Street, FMI”, por exemplo – têm se especializado na manipulação de crises em países periféricos do capital para, em seguida, atuarem como seus administradores, tornando esses países, via endividamentos, fontes de redistribuição de riquezas para os países ricos. Bons exemplos dessa prática puderam ser observados no México, que, em função da crise econômica que vivia, foi impelido, ainda nos Anos de 1980, pela combinação FMI-Banco Mundial-Tesouro dos Estados Unidos, a implementar políticas neoliberais como condição para a obtenção de créditos. Também no Iraque, que sofreu intervenção militar dos Estados Unidos no início dos Anos 2000 sob o pretexto de

¹⁹ Essas novas tecnologias têm acelerado a circulação do capital. Um exemplo, em condições micro, nessa ordem, é o novo sistema de pagamentos instantâneos adotados pelo Brasil no Ano de 2020, denominado PIX, que rompe as limitações de tempo e espaço ao possibilitar que transações mercantis se realizem todos os dias e a qualquer horário através de sistemas eletrônicos (aplicativos).

proteção contra o terrorismo e viu sua economia ser privatizada, inclusive atribuindo plenos direitos de propriedade às empresas estrangeiras em negócios locais. Pelo exposto, apreende-se que “uma das principais funções das intervenções do Estado e das instituições internacionais é orquestrar desvalorizações para permitir que a acumulação por espoliação ocorra sem desencadear um colapso geral”(HARVEY, 2014, p.126).

A quarta característica refere-se às mudanças nas funções redistributivas dos Estados, que têm reduzido os gastos públicos na assistência social e realizado revisões tributárias favoráveis ao mercado. Dessa forma, os Estados neoliberais reverterem “o fluxo que vai das classes altas para as baixas, presente na era do liberalismo embutido” (HARVEY, 2014a, p. 176). Ou seja, os Estados neoliberais redirecionam as suas ações para atender às demandas da acumulação flexível e do livre comércio, os “interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (HARVEY, 2014a, p.17). Para Harvey, os Estados nacionais são fundamentais para o desenvolvimento da acumulação por espoliação, pois, além de se reestruturarem para atender às demandas mercadológicas com privatizações, desregulamentações tributárias, concessão de benefícios aos proprietários de meios de produção e proteção aos investidores portadores do capital financeiro interno e externo, também devem atuar como controladores de crises. Ainda que sejam crises “orquestradas, administradas e controladas tanto para racionalizar o sistema como para redistribuir ativos” (HARVEY, 2014a, p. 175).

Os Estados neoliberais facilitam a difusão e a influência das instituições financeiras e convergem com os princípios da governança que se configuram, por conterem elementos do Estado e da sociedade civil. Um exemplo, as ONGs. Essas são vistas por Harvey (2014) como instituições que aproveitam as portas abertas pela ineficiência dos Estados nas áreas sociais para se instalarem e atuarem como agentes institucionais em favor de privatizações. Para o autor, “As ONGs em muitos casos vieram preencher o vácuo de benefícios sociais deixado pela saída do Estado dessas atividades. Isso equivale a uma privatização via ONGs” (HARVEY, 2014a, p. 190). De forma mais incisiva, Harvey (2014, p. 190) diz que “as ONGs funcionam como ‘cavalos de Troia do neoliberalismo global’”.

Os Estados neoliberais locais são fundamentais para o desenvolvimento das políticas econômicas neoliberais em escala global. Por essa razão, segundo Harvey (2014a), as atuações dos Estados para atender às demandas neoliberais são contraditórias: espera-se que os Estados neoliberais assumam um poder secundário em relação ao

mercado, mas devem se comportar também como entidade competitiva na política global; espera-se que sejam espaços que valorizam as liberdades individuais, no instante em que se submete ao autoritarismo do mercado, o que inviabiliza as possibilidades de escolhas individuais; espera-se que os Estados mantenham equilibrados seu sistema financeiro, mas o próprio sistema possibilita, por meio da especulação, o individualismo irresponsável, que tende a levá-lo a crises e instabilidades; espera-se que os Estados valorizem a concorrência, mas a acumulação por espoliação contribui para a formação de oligopólios; e espera-se que os Estados valorizem as liberdades de mercado e a mercadificação de tudo, destruindo as formas de solidariedade social, ainda que essas práticas gerem criminalidades.

No geral, o que Harvey (2014a) pondera é que os Estados neoliberais convivem com um problema estrutural: “a disparidade entre a meta pública declarada do neoliberalismo – o bem-estar de todos – e suas consequências concretas – a restauração do poder de classe” (HARVEY, 2014a, p. 89). O Estado neoliberal diverge da teoria neoliberal quando é hostil a todas as formas de solidariedades sociais pelo fato de elas poderem impor restrições à acumulação do capital. Assim, o discurso do neoliberalismo referente ao Estado de valorização das liberdades individuais encontra-se prejudicado pela natureza própria das necessidades da acumulação flexível. A proteção dos interesses corporativos, em condições determinadas, exige um Estado repressor.

Dessa forma, segundo Harvey (2014a), o neoliberalismo como um projeto político tem como característica central a necessidade de restaurar o poder da elite e “quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis” (HAREY, 2014a, p.28). Em outros termos, as teorias neoliberais são tomadas como parâmetros para o desenvolvimento econômico, porém o que de fato importa é a restauração do poder da elite.

Cabe observar que os detentores históricos dos poderes econômicos e políticos dos Estados capitalistas continuaram a existir na reestruturação produtiva incorporada pelo neoliberalismo. No entanto, a neoliberalização possibilitou a ascensão econômica de pessoas de fora dos ciclos sociais tradicionais, que passaram a exercer influência política e econômica globais. Por exemplo, os Chief Executive Officer (CEOs), os diretores executivos, “os principais operadores dos conselhos de administração, os líderes dos aparatos financeiros, legais e técnicos que cercam a quintessência da atividade capitalista” (HARVEY, 2014a, p.42). Esses têm se beneficiado das fusões entre os privilégios da

propriedade privada e a gerência das empresas capitalistas, quando o seu pagamento passou a ser efetivado por meio de ações, títulos de propriedade. Também a redução da segregação entre o capital monetário, que recebe dividendos e juros, do capital produtivo, manufatureiro ou mercantil, que tem criado grandes e diversificados conglomerados globais.

O fato é que a flexibilização do mercado, do mercado de trabalho, dos processos de consumo, das desregulamentações estatais e o fortalecimento do capital financeiro possibilitaram que alguns indivíduos adquirissem fortunas de forma acelerada. E esses passaram a utilizar do seu poder econômico para expandir sua riqueza através de variados tipos de negócios: comunicação, extração de recursos naturais e sua produção, serviços financeiros, construção civil, varejo, entre outros. De acordo com Harvey (2014a, p. 43), “a incrível capacidade não só de acumular imensas fortunas pessoais como de exercer o poder de controle sobre amplos setores da economia confere a esses poucos indivíduos um enorme poder econômico de influenciar processos políticos”. Em outros termos, os aparatos de Estado que se associam a esses indivíduos por interesses políticos e econômicos tornam-se instrumentos importantes na multiplicação dessas riquezas individuais.

No geral, considerando as características centrais da prática neoliberal no mundo, apreende-se, a partir de Harvey (2014a, p. 171), que “a principal realização substantiva da neoliberalização foi, no entanto, redistribuir em vez de criar, riqueza e renda”. Nesse processo, que objetiva restaurar algum poder de classe - e que ocorre, às vezes, por consensos locais e, às vezes, por repressão (como no Iraque) -, os Estados se tornam agentes empreendedores do capital flexível ao promover desregulamentações, abrir bens públicos para o mercado, desapropriando a classe trabalhadora de direitos sociais, deixando-a vulnerável às práticas predatórias desse capital. Do ponto de vista das relações de trabalho, ainda segundo Harvey (2014^a, p.182), “no âmbito da neoliberalização, emerge no cenário mundial a figura prototípica do ‘trabalhador descartável’”, aquele que vive do que ganha pelo emprego imediato de sua força de trabalho e, quando inútil para o mercado, é descartado sem nenhuma proteção social, como seguro-desemprego, sistema de saúde pública, aposentadoria, entre outras²⁰, - um alienado pela ideia de liberdade de

²⁰ Um exemplo desse tipo pode ser encontrado nos motoristas de aplicativos. No Brasil, ganhou proeminência a UBER, uma empresa multinacional americana, que, por meio de aplicativos, estabeleceu uma nova maneira de explorar o transporte urbano, utilizando força de trabalho (trabalhadores) desapropriada de direitos trabalhistas, cujo salário é apenas uma porcentagem do valor pago pelo consumidor pelo deslocamento.

escolha, pela flexibilidade para produzir os meios de sua subsistência e pelo discurso neoliberal de que é no mercado que a liberdade individual poderá se realizar.

1.4 Flexibilização e Educação escolar

O ímpeto expansionista do capital imperialista contemporâneo estabelece um confronto direto com as políticas econômicas que levaram o capital à crise de superacumulação nos Anos de 1970. No campo da produção, reestrutura o mercado e as relações de trabalho e produz regulamentações estatais que favorecem o interesse do grande capital. No campo da teoria político-econômica, dissemina a ideia de que as liberdades individuais são essenciais e se realizam a partir da liberdade mercadológica. Utiliza-se do princípio da flexibilização, que transversaliza a nova ordem de acumulação e a ideologia neoliberal, para inserir o mercado em áreas ainda não exploradas pelo capital e, conseqüentemente, ampliar a sua capacidade espoliativa e legitimar o poder de alguma classe dominante. Nesse particular, a flexibilização é um princípio estratégico do capital contemporâneo incorporado como parte do discurso neoliberal para modificar os meios de produção e a redistribuição dos resultados sociais do trabalho.

Do ponto de vista da economia, a educação escolar, por ser essencial à produção dos meios de produção, é ela própria um meio de reprodução importante para a produtividade capitalista. É, assim, objeto das investidas neoliberais, sob diversas perspectivas, compreendendo processos diretos e indiretos de privatização do ensino público, desregulamentação de dispositivos de defesa e proteção da educação, crescimento de posturas neoconservadoras, que têm como alvo a escola e seus professores.

As mudanças para a educação escolar foram organizadas e expandidas em dimensões globais, a priori por organismos internacionais. Segundo os estudos de Algebaile (2009), o FMI cumpriu papel de destaque nas relações econômico-financeiras, ao fazer a gestão do endividamento dos países periféricos em relação aos imperialistas e incluir mudanças na educação como uma condição essencial para as negociações financeiras. O Banco Mundial se tornou instituição financiadora de projetos educacionais a serem implementados nas políticas dos Estados nacionais, no sentido de controle do orçamento e de ações previstas nos acordos com o FMI, E a Unesco se responsabiliza pela produção padronizada de informações, conhecimentos e assessorias capaz de coordenar a atuação governamental dos países.

Nessas condições históricas,

A educação escolar figuraria como estratégica para a redução da pobreza e a promoção de melhores níveis de vida e de maior sustentabilidade econômica para os países periféricos. Isso deveria ser viabilizado por meio de reformas educacionais, orgânicas ao ajuste estrutural, que adequassem os sistemas de ensino aos novos limites impostos à atuação social do Estado e às novas demandas formativas requeridas pelo mundo em transformações. (ALGEBAILLE, 2009, p. 266).

Do ponto de vista da adequação aos novos limites da atuação dos estados nas áreas sociais, os reformadores centrais da educação escolar – a cúpula de especialistas reunida nos organismos internacionais – propõem reorganizações que favorecem a iniciativa privada. Nessa ordem, Schwartzman e Cox (2009), ao se referirem à América Latina, dizem:

A nova agenda para a reforma educacional na América Latina se baseia nas noções de que o setor público não pode renunciar a seu papel e sua responsabilidade de melhorar a qualidade e a relevância da educação na região; que a educação se faz nas escolas e nas salas de aula, e é aí que se ganhará ou perderá a batalha pela qualidade e relevância; e que é parte da responsabilidade dos organismos públicos criar as melhores condições possíveis para a participação das instituições privadas, das organizações sociais e das famílias, na provisão e no apoio a melhorias da educação em todos os seus níveis. (SCHWARTZMAN E COX, 2009. p.7)

Entendem que a descentralização da educação escolar, deslocando-a das estruturas fixas dos estados para a volatilidade do mercado, possibilita a liberdade de escolha, as liberdades individuais.

No que se refere às novas demandas formativas, as almejadas pela reestruturação produtiva do capital flexível, os organismos internacionais apontaram para a necessidade de superar os extremos de pobreza contidos nos países periféricos por meio de ações focalizadas – investimento equitativos na educação. Partem da compreensão burguesa de que a educação escolar deve se limitar a um fator de produção, uma questão técnica (FRIGOTTO, 2010) capaz de formar Capital Humano agora de novo tipo²¹. Pretendem estimular a formação de uma mão de obra que seja capaz de absorver as necessidades do mercado de trabalho flexível, entendendo-a como condição essencial para a ascensão social dos indivíduos.

²¹ Não é objeto deste trabalho explicitar a teoria do Capital Humano. Essa pode ser encontrada na primeira parte da obra *A produtividade da escola improdutiva*, de Gaudêncio Frigotto (2010). No entanto, interessa mencionar que a referência a “Capital Humano de novo tipo” pauta-se na compreensão do próprio Frigotto (2010, p.65) de que essa teoria fundamenta-se “nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – [e], para manter-se, terá de ser circular, ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum”.

Com essa objetividade, os organismos internacionais passaram a produzir vasto material pedagógico, indicando as diretrizes que os estados deveriam seguir para implementar as reformas educacionais requeridas pelo mercado. A ideia disseminada é a de que, “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (MORAES E EVANGELISTA, 2004, p.56). Passaram a gerir, então, por meio de documentos e eventos (globais, regionais e locais), as mudanças por que deveriam passar as políticas educacionais dos estados. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.56) destacam como decisivos nesse processo: a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial; os documentos produzidos pela CEPAL, *Transformación Productiva con Equidad e Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*, em parceria com a UNESCO; a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e que culminou no relatório Delors; o projeto principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), financiado pela UNESCO/OREALC; e as recomendações do Banco Mundial para o financiamento e a administração da educação, redefinindo a função do governo e buscando novas fontes de recursos. Em dimensões locais, as autoras destacam o Fórum Capital-Trabalho, realizado na USP em 1992 e que, influenciado pelas recomendações da UNESCO, CEPAL, PROMEDLAC e Banco Mundial, encaminhou propostas fundantes para o processo de construção da legislação educacional do país, a LDB 9.394/1996, por exemplo. Junta-se a esse movimento a atuação individual de pesquisadores de orientação neoliberal no Ministério da Educação (MEC), como Guimar Namó de Mello, que cunhou a noção de público não-estatal como referência para o MEC reestruturar as políticas educacionais do país a partir dos Anos de 1990²².

Em aspectos gerais, considerando a reorganização da educação escolar para atender às demandas da reestruturação produtiva e neoliberal do capital contemporâneo, Frigotto (2010, p.184) alerta que, “por esse caminho, o capital tende a prescindir cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado. Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores

²² A descrição qualitativa desses documentos indutores de políticas educacionais, sobretudo para os países periféricos do capital, extrapola os propósitos deste trabalho. Para uma leitura qualificada ver: Corraggio (1999), sobretudo os capítulos de 3 a 7; o capítulo II, “Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: Anos de 1990”, da obra *Política Educacional*, de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004); e a síntese de Miranda (1997) sobre o novo paradigma do conhecimento e as políticas educacionais na América Latina.

nivelados por baixo”. Para o autor, a classe burguesa não se contrapõe à universalização do acesso à escolarização, mas nega as condições objetivas para se construir uma escola de qualidade para a classe trabalhadora por meio da “desqualificação do trabalho escolar – ou seja, a negação do saber aos filhos da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2010a, p.190). E isso ocorre por meio das “apologias da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, como mecanismos de democratização e de eficiência”. Por essa razão, ele entende que

A desqualificação da escola, para a grande maioria que constituiu a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural – algo, como insinua a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma ‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes” (FRIGOTTO, 2010a, p.203).

Essa desqualificação orgânica tende a ser evidenciada nas próprias estruturas organizacionais da flexibilização da educação escolar. Os estudos de Freitas (2008) sobre as reformas empresariais na educação, por exemplo, evidenciam que elas

(...) Têm um efeito dramático para os países que entram nesta política: (...) elas não geram mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação (FREITAS, 2018, p.102).

Para Freitas (2018), as reformas empresariais da educação encontram sustentação apenas pela “(...) necessidade de controle político e ideológico do aparato escolar, (...) atende[m] a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações –, o que *representa uma dupla interdição ética*: pelos números e pelas finalidades” (FREITAS, 2018, p. 75, *grifo no original*).

Do ponto de vista da centralidade do conhecimento postulada por essas orientações reformistas, “não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alteraram a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano (...)” (MIRANDA, 1997, p. 41). Esse discurso coloca o conhecimento como centralidade para os indivíduos produzirem a sua existência no mundo, considerando a sua capacidade concorrencial no mercado de trabalho. No entanto, Miranda (2016) enfatiza que, ainda que haja o discurso centralizador do conhecimento, esse não se sobrepõe à essência

excludente da ordem social, pois a centralidade real está no trabalho e nas formas de exploração capitalistas.

Pelos caminhos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, as políticas educacionais têm sido reformuladas para servir às demandas mercadológicas. Orientados por uma coordenação capitalista global, os Estados nacionais têm se utilizado do princípio da flexibilização, nos termos do capitalismo contemporâneo, para implementar privatizações do e na educação escolar pública e, nos termos pedagógicos, alterando as concepções de conhecimento, que tendem a naturalizar a desigualdade fazendo da desistência da noção de igualdade um princípio educacional (MIRANDA, 2016). A seguir, verificar-se-á esse processo a partir das mudanças realizadas no Ensino Médio brasileiro por meio da Lei 13.415/2017.

CAPÍTULO II

A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA LEITURA DA LEI 13.415/2017

A flexibilização do Ensino Médio é um processo que inter-relaciona as reformulações da última etapa da Educação Básica às mudanças contemporâneas das forças produtivas do capital. Refere-se aqui à legitimação de uma característica do neoliberalismo, a flexibilização, como princípio orientador das políticas educacionais do Ensino Médio. No Brasil, foi impulsionada e legalizada como ordenamento jurídico pela Lei 13.415/2017, após o golpe de Estado de 2016.

Considera-se como golpe de Estado o movimento antidemocrático ocorrido no parlamento brasileiro, em parte do judiciário e na grande mídia nacional e que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016²³. Um movimento que expressou os interesses de classe em disputa no Brasil, sobretudo as tensões entre as frações da grande burguesia interna e da burguesia associada ao capital internacional²⁴. Na compreensão de Boito Jr. (2016; 2018), havia (e há) fissuras na classe burguesa. O golpe de Estado de 2016 no Brasil mostrou a sobreposição da burguesia ligada ao capital internacional - neoliberais mais ortodoxos que defendem um Estado máximo aos agentes econômicos - sobre a grande burguesia interna que, ao menos até o Ano de 2014, se alinhava às práticas políticas neoliberais tributárias de um Estado que fosse capaz de conciliar crescimento econômico com políticas sociais, o neodesenvolvimentismo.

Mas, por que considerar a deposição da Presidenta Dilma Rousseff um golpe de Estado se foi efetivado por um processo de impeachment?

²³ A construção do golpe de estado de 2016 foi registrada pela produção cultural cinematográfica brasileira. Ver o documentário “Democracia em vertigem”. Direção: Petra Costa; produção: Busca Vida Filmes; Violet Films, 2019. Documentário, 2h 1m. Entre outras coisas, a diretora mostra os bastidores da política brasileira desde a reeleição da presidenta Dilma Rousseff no Ano de 2014 até o final do processo de impeachment em 2016, com apontamentos de alguns desdobramentos políticos a partir do Ano de 2017. Mostra que o processo foi gestado ainda em 2014, quando o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), liderado pelo presidenciável derrotado no sufrágio universal, Aécio Neves (PSDB-MG), contestou o resultado das eleições. Esse movimento, impulsionado por denúncias de corrupção que envolviam grande parte da classe política, culminou em um amplo processo de rejeição da Presidenta eleita que, além de enfrentar os desgastes políticos do seu partido e um processo de recessão econômica, também enfrentava a oposição do próprio vice-presidente, Michel Lulía Temer, que mantinha relações próximas com o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), responsável por aceitar o processo de impeachment, alegando que a presidente havia cometido crime de responsabilidade fiscal. O resultado foi que, aos gritos de “em nome de Deus e da família”, os parlamentares brasileiro aprovaram a deposição da Presidenta no dia 31 de agosto de 2016 e, a partir de então, o seu vice assumiu e passou a implementar um conjunto de reformas no Estado brasileiro.

²⁴ Sobre a defesa conceitual da existência de uma fração burguesa, ver Boito Jr. (2018), principalmente o apêndice dessa obra, onde o autor dedica algumas páginas para dialogar com um leitor que fora crítico à tese da existência de uma “burguesia interna” no Brasil.

Para Löwi (2016, p. 62), tratou-se de um “golpe pseudolegal, supostamente dentro do Estado de direito, mas com restrições cada vez maior dos direitos”, tendo como principal característica de ilegalidade a ausência de crime de responsabilidade fiscal. Essa inexistência de crime, inclusive, foi reconhecida por críticos do neodesenvolvimentismo praticado pelos governos do PT, Bresser Pereira, por exemplo, ao descrever sobre as tramas que levaram à instalação do processo na Câmara dos Deputados:

A esquerda, que estava em dificuldades por causa do envolvimento direto do Partido dos Trabalhadores no escândalo²⁵, mostrou-se indignada com o início do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, e argumentou, *com razão*, que se tratava de um golpe parlamentar, já que ela não havia cometido “crime de responsabilidade”, que é a condição legal para um impeachment no Brasil. (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 382, *grifos nosso*)

Como golpe não militar, apoiou-se em partes do judiciário e na grande mídia para ser legitimado na sociedade. “O movimento pelo impeachment começou antes da posse da Presidenta. Desde o início, tratou-se da pena à procura de um crime” (SEMER, 2016, p.108). E, durante o processo, na ausência de crime, parte do judiciário (membros do Supremo Tribunal Federal) optou por uma suposta neutralidade, alegando que caberia a ele analisar apenas o rito do processo e não o seu conteúdo; outro grupo do judiciário, entretanto, atuou como protagonista, legítimo defensor parcial dos interesses de classe da ofensiva restauradora do poder governamental (trata-se aqui, por exemplo, dos procuradores e juízes da Lava Jato, sediados na Polícia Federal e comarcas da cidade de Curitiba, principalmente do Juiz Federal Sérgio Moro, que veio a se tornar ministro da justiça no governo neoconservador de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019). O fato é que, parafraseando Semer (2016, p.116), a falsa neutralidade e o protagonismo podem ter esvaziado a função jurisdicional de contenção do poder punitivo e o juiz acabou por abdicar do papel de garantidor de direitos.

Assim, o golpe foi impulsionado no Congresso primeiro por um deputado vinculado a processos de corrupção, Eduardo Cunha – PMDB/RJ, presidente da Câmara dos Deputados, preso em outubro de 2016 por comandar um esquema de corrupção junto a mais de cem Deputados Federais; depois, pelo fato de o judiciário abdicar da justiça; e também pela grande mídia nacional, que construiu, por meio de discursos seletivos, a atmosfera social para que ele ocorresse. Segundo Lopes (2016), quatro famílias foram essenciais nesse processo: os Marinho (Organizações Globo), os Civita (Grupo Abril/

²⁵ Ao falar de escândalo, o autor está se referindo ao grande esquema de corrupção denominado Mensalão, que envolveu a associação criminosa entre políticos de vários partidos políticos com empresários nacionais, parte da fração da grande burguesia interna.

Veja), os Frias (Grupo Folha) e os Mesquita (Grupo Estado). Para esse autor, “Durante a campanha pela derrubada da Presidenta eleita, as regras básicas do jornalismo foram mandadas às favas. A noção básica de ‘ouvir o outro lado’ foi liquidada. Os acusados não tiveram direito a voz nas mídias golpistas” (LOPES, 2016, p. 123).

Para Boito Jr. (2016, p.26), a causa principal do golpe foi uma crise produzida pelo “conflito distributivo de classe”. Uma crise alimentada pela tensão entre os interesses da fração de classe burguesa interna e a fração associada ao capitalismo internacional. Segundo Boito Jr. (2016), a frente neodesenvolvimentista, representada pelos governos petistas, estimulou o crescimento econômico com forte participação de empresas nacionais; contemplou em suas ações, ainda que em segundo plano, melhor distribuição de renda e melhoria de vida dos mais pobres; desenvolveu, culturalmente, políticas favoráveis às minorias sociais (de gênero, raça, entre outras); e priorizou políticas internacionais com países da América Latina, da África e da Ásia. Já os neoliberais mais ortodoxos buscam, ainda segundo Boio Jr. (2016), abertura comercial ampla, privatização das empresas estatais e alinhamento passivo com os Estados Unidos da América.

Trata-se de uma tensão que remete às disputas pelas orientações das políticas econômicas do Estado brasileiro, desde sua última reforma, a que consolidou a Constituição cidadã de 1988 - um conflito que se multiplica no interior do Estado factual, o Estado neoliberal em vigor no Brasil. Nesses termos, corrobora-se Cruz (2005, p. 118):

O Brasil convive com dois modelos de Estado, divergentes entre si e interagindo com a sociedade. O primeiro é o modelo jurídico-constitucional, proposto pela Constituição Federal de 1988, baseado no princípio imperativo do crescimento econômico e das exigências de uma maior equidade social no âmbito de um Estado econômico socialmente ativo. O segundo modelo é o factual e diz respeito ao que de fato vigora no exercício das políticas sociais focalizadas, na apropriação indevida dos fundos públicos pela iniciativa privada e na desregulamentação do mercado, que acaba por definir a cidadania como uma questão privada do consumidor e inibidor de práticas coletivas.

É nesse segundo modelo de Estado, o factual, que a relação entre os princípios gerais da neoliberalização e as particularidades nacionais²⁶ - tanto as praticadas pelos neoliberalistas mais ortodoxos quanto a dos neodesenvolvimentistas – se desenvolvem. E têm sido os interesses dessas frações de classe burguesa os predominantes em determinados ordenamentos políticos que ocupam o poder governamental, que indicam o

²⁶ Para uma leitura cuidadosa da dialética entre o geral e o particular da neoliberalização em escala global ver: HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

movimento de maior proximidade ou não com a equidade social no âmbito de um Estado ativo, equidade legislada na Constituição Federal.

As proposições de Paulani (2016), por exemplo, indicam que o grupo governamental no poder durante os Anos de 1990, especialmente no período de 1995 a 2002, aderiu ao programa neoliberal mais ortodoxo, que vê as regulamentações estatais como empecilho para o crescimento econômico do país. Por isso, “A partir de 1995 (...), a economia brasileira experimentou um agressivo programa de privatizações, adoção de medidas para liberalizar o comércio e o fortalecimento do processo de abertura financeira (...)” (PAULANI, 2016, p. 70). Nessa mesma perspectiva, Boito Jr. (2018, p. 308) diz que “A plataforma neoliberal da época dos governos Collor, Itamar e FHC representava, prioritariamente, os interesses do capital internacional e dos setores burgueses a ele ligados”. Tinha, e ainda tem, como base de apoio parte do agrupamento social que se convencionou chamar de classe média, sobretudo os assalariados públicos e privados bem remunerados nos padrões brasileiros e internacionais (incluem-se aqui os membros do judiciário) e profissionais liberais bem sucedidos, um conjunto de indivíduos que, a se considerarem as definições de Chauí (2016, p. 20) sobre classe média, possui, em seu imaginário, um sonho e um pesadelo: “seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo, tornar-se proletária”.

Por outro lado, a partir dos Anos de 2003, com os governos Lula e Dilma ligados ao PT, a política econômica neoliberal desenvolvida no Brasil privilegiou, majoritariamente, a fração da grande burguesia interna. O que não significou que a fração associada ao capital internacional não tenha se beneficiado, sobretudo as relacionadas ao capital financeiro, pois, conforme Boito Jr. (2018, p. 275), a grande burguesia interna

está atravessada por sistemas de fracionamento que podem minar a unidade que lhe é conferida pelo fracionamento capital internacional/capital nacional. Ela é formada por empresas de capital predominantemente nacional e engloba, além do setor financeiro – notadamente grandes bancos nacionais –, o setor produtivo e, no interior deste último, está distribuída na construção naval, na construção pesada, no agronegócio, na indústria de transformação e no comércio.

Outra característica importante dos governos ligados ao PT e que os diferenciou dos seus antecessores foi a agenda desenvolvimentista, que logrou uma melhor distribuição de renda para as camadas mais pobres da população brasileira, por meio de

ampliação de vagas nas universidades públicas com cotas sociais e raciais, financiamento para estudantes das universidades particulares, política de valorização do salário mínimo, programas de transferência de renda,

financiamento e reserva de mercado institucional para a pequena agricultura familiar, grande expansão de vagas no ensino técnico, programas de construção de moradia popular, programa de construção de cisternas no semiárido e outros. (BOITO JR., 2018, p. 280).

No geral, enquanto conseguiram manter controlada a contradição entre o crescimento econômico e uma melhor distribuição de renda para as camadas populares, os governos ligados ao PT tiveram como base de apoio a fração da grande burguesia interna e a nova classe trabalhadora brasileira. Chama-se de nova classe trabalhadora o agrupamento social que, segundo Chauí (2016), foi estruturado como efeito das políticas sociais e econômicas do PT, o que, entre outras determinações, indica que a classe trabalhadora brasileira cresceu, passou para uma composição “heterogênea e não se limita[sem se limitar] aos operários industriais e agrícolas ‘tradicionais’” (CHAUÍ, 2016, p. 17). Mas também se efetiva a partir de dois elementos outorgados pelo neoliberalismo: “de um lado, a fragmentação, terceirização e ‘precarização’ do trabalho e, de outro, a incorporação à classe trabalhadora de segmentos sociais que, nas formas anteriores do capitalismo, teriam pertencido à classe média” (CHAUÍ, 2016, p. 19). E tal ocorreu porque houve a desativação do modelo de produção industrial fordista, a ciência e as técnicas tornaram forças produtivas articuladas à acumulação e reprodução do capital, os trabalhos liberais foram apropriados por empresas prestadoras de serviços e a flexibilização do processo de produção fordista tornou as pequenas propriedades familiares e os prestadores de serviços individuais forças produtivas do capital.

Sendo o neoliberalismo, em suas múltiplas formas de representação, a política econômica praticada no Brasil desde o início dos Anos de 1990 – à revelia da Constituição de 1988 –, o que tem produzido as tensões são os interesses de frações de classe no interior da própria burguesia. No golpe de Estado de 2016, não foi diferente. Resultou das ofensivas restauradoras da fração de classe associada ao capital internacional. Essa se aproveitou da incapacidade política dos governantes neodesenvolvimentistas em manter controlada a contradição das suas práticas econômicas de conciliar crescimento econômico com políticas sociais para impor uma ofensiva restauradora.

Segundo Boito Jr. (2018, p.284):

(...) Quando o campo neoliberal ortodoxo iniciou a sua ofensiva restauradora, a frente neodesenvolvimentista vinha se esgarçando. (...) a grande burguesia interna foi se bandeando para o lado da oposição neoliberal. Convenceu-se (...) que o ajuste fiscal é[era] o único caminho para retomar o crescimento econômico, decidiu apoiar o ajuste e, é claro, para poupar os seus próprios negócios, requerer medidas de ajustes que penalizem[penalizassem] os

trabalhadores e não as empresas. Essas mudanças aparecem em diversos acontecimentos da cena política. Acabou o apoio unânime das grandes centrais sindicais ao governo, o PSB passou para a oposição, o PMDB dividiu-se e, posteriormente, passou a organizar no Congresso o processo de impeachment, e uma entidade empresarial da importância da Fiesp passou, do apoio ativo aos governos neodesenvolvimentistas, tendo inclusive defendido o governo Lula na chamada “Crise do Mensalão” em 2005, a um ativismo frenético pela deposição do governo Dilma.

O que se observa é que essa ofensiva restauradora, que resultou no golpe de Estado de 2016, é proveniente dos interesses das frações de classe da burguesia associada ao capital internacional, que preveem um Estado forte aos interesses dos agentes econômicos e mínimo aos direitos sociais.

Enfim, foi um golpe por ter realizado a mudança do grupo governamental no poder de forma antidemocrática. No entanto, o essencial do golpe foi que produziu as condições objetivas para reestruturações no Estado brasileiro. A partir do segundo semestre de 2016, a mudança dos interesses de classe virou o pêndulo do Estado para os interesses do capital internacional, sobretudo guiado pela flexibilização para desregular o Estado negociado nos governos neodesenvolvimentistas.

As frações de classe, hegemônicas no golpe de Estado de 2016 no Brasil, consideraram, a partir das necessidades de suas forças produtivas, que a restauração do Estado brasileiro deveria avançar por meio de processos de flexibilizações que permitissem o mercado se expandir para áreas até então reguladas nos limites da estrutura estatal. E foi possível identificar as bases dessa flexibilização antes mesmo de o golpe se efetivar. A Fundação Ulysses Guimarães²⁷, em outubro de 2015, publicou o documento “Uma Ponte para o Futuro” que, entre outras coisas, negava as políticas do PT e defendia a flexibilização do Estado brasileiro como estratégia para o crescimento econômico do país.

Politicamente, o documento desvinculava o PMDB do PT e sinalizava a intenção do primeiro em ser o protagonista do golpe de 2016. Isso porque, de imediato, o documento utiliza, como período exemplar de crescimento do Brasil, o intervalo entre os Anos de 1900 e 2000, afirmando que “entre os Anos de 1900 e 2000 a renda per capita do brasileiro cresceu em média 2,5% ao Ano” (PMDB, 2015, p.3) e que o Brasil necessita

²⁷ Segundo informações do site da Fundação: a Fundação Ulysses Guimarães compartilha suas crenças com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, o PMDB, e objetiva despertar na sociedade a crença na política. Oportunizar a cada cidadão atuar como agente político, com ou sem mandato. Elevar o nível político de cada comunidade do território nacional. Formar e capacitar os cidadãos. Ativar o surgimento de novos líderes. Para mais informações ver: <https://www.fundacaoulysses.org.br/>

"recuperar a capacidade de crescer a uma taxa próxima do nível histórico do século XX" (PMDB, 2015, p.4).

Essas referências desconsideram os primeiros 16 Anos do Brasil no século XXI, majoritariamente governado pelo PT (2003 a agosto de 2016). Para os proponentes do documento: "Nos últimos Anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado" (PMDB, 2015 p.5), por isso não deve ser seguido, já que, "no século passado, dobramos a renda per capita a cada geração; [e] se persistirmos no ritmo dos últimos 16 Anos, vamos precisar de 60 Anos para dobrá-la novamente" (BRASIL, 2015, p.7-8).

Ao negar o modelo de gestão política do PT para o Brasil, o PMDB formalizava o fim da parceria política e se apresentava como candidato a protagonista do golpe de 2016. Primeiro, dizendo das mudanças que "cabará[*caberiam*] ao Estado, operado por uma maioria política articulada com os objetivos deste crescimento" (PMDB, 2015, p.17). Em seguida, fazendo a autopropaganda para a burguesia ao afirmar: "Faremos esse programa em nome da paz, da harmonia e da esperança, que ainda resta entre nós. Obedecendo às instituições do Estado democrático, seguindo estritamente as leis e resguardando a ordem, sem a qual o progresso é impossível" (PMDB, 2015, p.19).

Para o PMDB, o problema do Brasil estava na rigidez do Estado. Para esse partido político, golpista, "a rigidez institucional (...) torna[va] o orçamento público uma fonte permanente de desequilíbrio" (PMDB, 2015, p.7). Devido a essa "excessiva rigidez nas despesas" (PMDB, 2015, p.8), o Brasil "(...) gasta muito com políticas públicas" (PMDB, 2015, p.17). E a solução para esse desequilíbrio está na flexibilização: "o Estado deve ser funcional, (...) ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade" (PMDB, 2015, p.4).

O Estado deve

Executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos (...) (PMDB, 2015, p.18).

Daí, propõe a desvinculação das despesas obrigatórias (educação e saúde, por exemplo) e a desindexação do salário mínimo de quaisquer políticas sociais e/ou benefícios. Em seus termos: "Para isso é necessário, em primeiro lugar, acabar com as

vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação" (PMDB, 2015, p.9); "o fim de todas as indexações, seja para salários, benefícios previdenciários e tudo o mais" (PMDB, 2015, p.10); e eliminar "a indexação de qualquer benefício ao valor do salário mínimo" (PMDB, 2015, p.12). Acreditam que o Brasil "gasta muito com políticas públicas" (PMDB, 2015, p.19) e que o caminho, a ponte para o futuro, é "recriar um ambiente econômico estimulante para o setor privado" (PMDB, 2015, p.17).

Nos aspectos sociais, trata-se de uma ponte para o futuro que naturaliza a desigualdade social ao afirmar que a solução para o desajuste fiscal "será muito dura para o conjunto da população, [e] terá que conter medidas de emergência, mas principalmente reformas estruturais" (PMDB, 2015, p.5). Assim, segundo o documento, haverá a "grande virada institucional e a garantia da sustentabilidade fiscal, que afetarão positivamente as expectativas dos agentes econômicos." (PMDB, 2015, p.16). Ou seja, a ponte para o futuro proposta pelo PMDB, que, em nome da burguesia, se lançou como um protagonista do golpe de 2016, foi construída referindo-se aos princípios neoliberais de Estado mínimo para a classe trabalhadora e máximo para os agentes econômicos. E a flexibilização do Ensino Médio, legalizada na Lei 13.415/2017, passou a ser parte desse processo de reestruturação produtiva que tende a reduzir as condições materiais, essenciais, para o Estado brasileiro garantir direitos sociais.

2.1 Flexibilização do Ensino Médio: um interesse de classe contraditório

Entende-se que a flexibilização do Ensino Médio, legalizada por meio da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), é parte de um conjunto de medidas reestruturativas do Estado brasileiro pós-golpe de 2016, cujo objetivo é o de desvincular os direitos sociais, como a educação, da exclusividade do Estado. Além do ensino público, as medidas reestruturativas também foram propostas para a legislação trabalhista, tramitada no Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei n. 6.787, de dezembro de 2016, e sancionada dia 13 de junho de 2017; para o Regime Fiscal, por meio da Emenda Constitucional (EC) do teto dos gastos públicos, tramitada na Câmara dos Deputados por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 241 e no Senado Federal como PEC n°55, tornando, dia 15 de dezembro de 2016, a Emenda Constitucional n° 95; e para o sistema previdenciário, legislação protocolada, inicialmente, em dezembro de 2016 através da PEC n. 287/2016, mas legitimada apenas em 2019 por meio da Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019, proveniente da PEC n. 6/2019.

Como parte desse programa reestruturador do Estado brasileiro, a flexibilização do Ensino Médio era do interesse da classe dominante no Brasil e, apesar de legalizada na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), não se limitou ao período golpista de 2016. Ou seja, se ela encontrou as condições objetivas para sua legitimação como ordenamento jurídico no golpe de 2016, as suas premissas, no entanto, já estavam consolidadas no país desde 2012. Nesse Ano, por exemplo, foi formada, na Câmara dos Deputados, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio²⁸. Entre o mês de março de 2012 e dezembro de 2013, realizaram-se 19 audiências públicas e 5 seminários com vários segmentos da sociedade civil²⁹ que, entre outras coisas, apresentaram como necessidade: a implantação de um Ensino Médio de tempo integral; a disposição curricular por áreas de conhecimentos; que a terceira série fosse organizada a partir de ênfases em áreas de conhecimentos específicos, entre elas a formação técnica e profissional; e que poderia ser ofertada por meio de parcerias.

Mas, como a maioria do grupo governamental no poder ainda era tributária do neodesenvolvimentismo, o proposto pelo PLV n° 6.840/2013 (BRASIL, 2013) não foi legitimado como ordenamento jurídico para a educação. A resistência organizada de instituições da sociedade civil defensoras da educação pública foi essencial nessa particularidade. Destaque-se, por exemplo, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado em 2014 e composto por várias agremiações representantes de instituições do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física,

²⁸ Segundo a reunião deliberativa ordinária de 16/12/2014, a Comissão teve como presidente o deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) e, como relator, o deputado federal Wilson Filho (PMDB-PB). No geral, a Comissão Titular foi formada pelos seguintes deputados: Prof^a Dorinha (DEM-TO), Chico Lopes (PCdoB-CE), Paulo Rubem (PDT-CE), Gabriel Chalita (PMDB-RJ), Lelo Coimbra (PMDB-ES), Raul Henry (PMDB-PE), José Linhares (PP-MA), Jorginho Mello (PP-SC), Ariosto Holanda (PROS-CE), Danilo Cabral (PSB-PE), Edmar Arruda (PSC-PR), Junji Abe (PSD-SP), Izalci (PSDB-DF), Nilson Leitão (PSDB-MT), Artur Bruno (PT-CE), Newton Lima (PT-SP), Reginaldo Lopes (PT-MG), Waldenor Pereira (PT-BA), Wilson Filho (PTB-PB), Luis Tibé (PTdoB-MG), Eurico Júnior (PV-RJ), Sebastião Rocha (SD-MA).

²⁹ Para uma leitura dos temas debatidos nas audiências públicas e seminários assim como do inteiro teor do PLV n. 6.840/2013, ver o relatório elaborado pela Comissão Parlamentar disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20Especial%20destinada%20a,%20objetivo%20de%20mobilizar%20os. Acessado em 10/08/2020.

Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

No entanto, em 2016, após o golpe de Estado, as propostas de mudanças para o Ensino Médio, direcionando-o às necessidades mercadológicas, voltaram ao Congresso Nacional e os representantes dos interesses da classe golpista garantiram a sua aprovação como ordenamento jurídico³⁰. Quinze dias após a efetivação do golpe – 15 de setembro de 2016³¹ –, o então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, enviou para o Presidente da República as propostas de mudanças para o Ensino Médio que atenderiam às idealizações da nova fração de classe no poder. No dia 22 de setembro, o Congresso Nacional foi comunicado, pelo Presidente da República, sobre a submissão da Medida Provisória nº 746 (MP 746, de setembro de 2016) (BRASIL, 2016a), que havia sido publicada no Diário Oficial no dia 23 de setembro³². Após uma breve tramitação no Congresso Nacional³³, incluindo a realização de audiências públicas no mês de novembro, a MP foi aprovada como projeto de lei, o de nº34 (BRASIL, 2016n), no dia 07 de dezembro. No dia 14 de dezembro, o projeto de lei foi enviado para o Senado Federal e foi transformado na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no dia 16 de fevereiro de 2017 e publicada no Diário Oficial no dia seguinte (17 de fevereiro)³⁴. Uma legislação de interesse de classe que propõe flexibilizar o Ensino Médio e que já havia sido criticada por profissionais e pesquisadores da educação que veem a escola pública como espaço de resistência à desigualdade.

³⁰ A breve descrição, a seguir, da tramitação da reforma do Ensino Médio no Congresso Nacional não esgota as tramas desse processo. Uma exposição mais detalhada poderá ser encontrada no capítulo 3.

³¹ Essa informação pode ser verificada na Exposição de motivos nº 00084/2016, anexa a MP 746/2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4700379&ts=1567532492998&disposition=inline>

³² DOU, Ano CLIII, n.184-A. Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso so em outubro de 2019.

³³ As prerrogativas constitucionais para uma Medida Provisória preveem a existência de Urgência e Emergência e exige que o Congresso Nacional avalie a matéria em um curto prazo de tempo, inclusive travando a pauta do Congresso para votar a matéria prevista na MP. Para detalhes ver a Resolução n. 1, DE 2002-CN. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/561120/publicacao/15678176>. Acesso em dezembro de 2019.

³⁴ Publicada no Diário Oficial da União, Ano CLIV, nº– 35. Brasília p. 1-3, ISSN 1677-7042 - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivo=440>

Destacam-se como espaço científico de crítica dessa Lei 13.415/2017, os dossiês publicados pelas revistas *Retratos da Escola* e *Educação e Sociedade*³⁵. São duas revistas editadas por agremiações de trabalhadores e pesquisadores em educação signatários do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: a primeira, editada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e a segunda, pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O dossiê publicado pela revista *Retratos da Escola* foi organizado por Mônica Ribeiro da Silva³⁶ e Leda Scheibe³⁷ (SILVA; SCHEIBE, 2017). Para as autoras, a atual reforma do Ensino Médio incorpora uma linha de argumentação que vem disputando os sentidos do Ensino Médio desde os Anos de 1990, em especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96). Trata-se da ideia de que há “a necessidade de adequação do Ensino Médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p.21). Isto é, um caminho que tende a apresentar uma proposta curricular “baseada na definição de competências, (...) uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p.21). As autoras entendem que essa perspectiva aproxima o Ensino Médio de uma visão mercantil da escola pública e adota, para definir mudanças, critérios pragmáticos, como exames em larga escala e acesso limitado à educação superior, distanciando-se dos conceitos que foram orientadores das políticas educacionais desenvolvidas a partir de 2003, “estruturados na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p.21).

No geral, Silva e Scheibe (2017a)³⁸ entendem que a divisão curricular por Itinerários Formativos tem como consequências a negação do direito à formação básica

³⁵ O exposto nos próximos parágrafos não são sínteses de uma pesquisa bibliográfica sobre a Lei 13.415/2017. Mesmo sendo importante um estudo nessa dimensão, entende-se que extrapolaria a objetividade deste trabalho. A intenção é expor, no geral, as críticas que os pesquisadores e profissionais da educação proferiram no instante de sua construção, ou seja, sintetizar as considerações dos neutralizados do seu processo pelos golpistas de 2016.

³⁶ Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

³⁷ Professora e pesquisadora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e editora da revista *Retratos da Escola*.

³⁸ A intenção desse parágrafo é sintetizar as principais críticas publicadas no dossiê da revista *Retratos da Escola* sobre as mudanças no Ensino Médio. Por isso, optou-se por centralizar as considerações das organizadoras do dossiê que, de forma exemplar, souberam expor as críticas apontadas pelos demais autores. Por exemplo, a tese da flexibilização e desvalorização do trabalho docente apontada por Krawczyk e Ferretti (2017); a compreensão de que as mudanças no Ensino Médio atendem aos interesses empresariais explicitados por Simões (2017), Lino (2017) e Gonçalves (2017); a contradição entre a proposta de ampliar a jornada escolar com a implantação de um regime fiscal que congela os gastos públicos primários por dez

comum aos jovens; que a aceitação do notório saber institucionaliza a precarização do trabalho docente; que não há recursos assegurados para colocar em prática a ampliação da jornada escolar; que a inclusão da profissionalização como opção formativa precariza a formação técnica e profissional; que a legislação possibilita as privatizações da educação; e que a desvalorização das disciplinas das áreas de humanas sonégam dos jovens o direito ao conhecimento. Trata-se, portanto, da “hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio Público” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p.21).

Essas críticas à Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) também foram reverberadas no dossiê da revista *Educação e Sociedade*, apresentado por Eliza Bartolozzi Ferreira³⁹ e Monica Ribeiro da Silva⁴⁰ (FERREIRA; SILVA, 2017). Conforme as autoras, as mudanças no Ensino Médio são uma contrarreforma que remonta aos tempos da ditadura Vargas, da ditadura militar e às políticas neoliberais dos Anos de 1990. São a expressão de um projeto societário idealizado pelos liberais-conservadores, dado que as propostas da Lei “ampliam princípios que lembram a teoria do Capital Humano” (FERREIRA; SILVA, 2017a, p.287). Nessa mesma perspectiva, Kuenzer (2017, p.348) afirma que o Ensino Médio aprovado vai ao encontro da “formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas”, pois são mudanças que visam a uma formação precarizada dos jovens, em função da redução da formação comum, e têm o propósito de atender às demandas da acumulação flexível. Em termos gerais, considerando as críticas expressas nesses dossiês, as mudanças no Ensino Médio podem ser apreendidas criticamente como:

Uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.369).

Anos, conforme sintetizado por Amaral (2017); os problemas para a formação profissional com a sua inserção como opção para o Ensino Médio, analisado por Moura e Lima Filho (2017) e Moll (2017). Para uma leitura completa do dossiê ver: *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, v.11, n.20, jan./jun. 2017. Brasília: CNTE, 2007- Semestral. Disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

³⁹ Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴⁰ Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

Essa tensão em torno da política educacional do Ensino Médio evidencia os interesses de classe, as disputas por projetos de sociedade que permeiam a educação pública brasileira. Se, de um lado, há os coletivos organizados de trabalhadores e pesquisadores da educação que visam a um Ensino Médio voltado para a formação humana em suas múltiplas dimensões e que foram reconhecidos na construção das políticas educacionais durante os governos neodesenvolvimentistas, de outro lado, há os interesses da fração burguesa associada ao capital internacional, que almeja um Ensino Médio alinhado às demandas mercadológicas. Se, outrora, entre 2003 e 2015, ainda havia espaço para uma educação crítica, porque voltada para o humano, mesmo não sendo revolucionária do modo de produção capitalista, hoje, com a Lei 13.415/2017, o interesse no Ensino Médio voltou-se para o mercado, conforme o interesse dos neoliberais mais ortodoxos, tendo como principal característica a flexibilização.

Como espaço de tensão, de interesse de classe, as mudanças no Ensino Médio brasileiro dizem do lugar que o Estado deve ocupar na oferta, financiamento e organização dessa etapa educacional. Trata-se de um processo conectado aos deslocamentos da relação entre o público e o privado para contemplar as demandas econômicas.

Considerando as reformas de ensino no Brasil, a relação público-privado se dá desde as primeiras políticas educacionais do país, quando o ensino se apresentou como uma questão social, como “mecanismo de disciplina e controle corporal e ideológico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.26), de responsabilidade do Estado, devendo ser cumprido em colaboração com as indústrias e os sindicatos econômicos. Essa relação se ampliou a partir dos Anos de 1940, quando as leis orgânicas contemplaram os três principais ramos da economia, o industrial, o comercial e o agrícola, sem mexer na desigualdade educacional, que destinava aos trabalhadores “as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.28), enquanto as camadas mais favorecidas buscavam o ensino secundário e superior. Nesse contexto dos Anos de 1961, aprovou-se, no Brasil, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.30). A tendência privatista dessa Lei se multiplicou no período da ditadura militar em que o planejamento educacional, realizado por economistas, buscou uma

Educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.30).

Entendiam que era responsabilidade do Estado investir em capital humano, dado que, com investimentos apropriados, se poderiam produzir lucros individuais e sociais para o país. Tornaram compulsório o ensino técnico por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) e desarticularam a escola pública de segundo grau, privilegiando os interesses da iniciativa privada. Nos Anos de 1980, foram construídos consensos sobre a necessidade de melhorias na qualidade na educação, sobre a qualificação e profissionalização do trabalho docente, sobre a democratização da gestão, a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas e a ampliação da escolaridade obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio – legitimados na Constituição Federal de 1988. Entretanto, nos Anos de 1990, as políticas educacionais que legitimavam as tendências privatistas na educação escolar ganharam força, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Na compreensão de Shiroma, Moraes e Evangelista, (2004, p.52), “o consenso construído nos Anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos Anos de 1990”.

Tais consensos têm como referência os princípios neoliberais: mantém-se o compromisso de formar capital humano para e em função do mercado de trabalho, que se estrutura pelas desestruturações impostas pela acumulação flexível. Corrobora-se Gentili (1998, p.103) de que “o neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz formas anteriores”. No que se refere às políticas educacionais, mantêm-se as prerrogativas de formar capital humano, tendo em vista a nova classe trabalhadora, e produzir um deslocamento na relação público-privada. Ou seja, “as perspectivas neoliberais mantêm a ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico” (GENTILI, 1998b, p.104).

De seu lado, a expansão mercadológica tem como uma de suas características a desresponsabilização do Estado sobre os direitos sociais (do público) para fortalecer os interesses capitalistas (privados). Desloca-se o Estado da condição de garantidor de direitos – como previstos no Estado de Bem-Estar Social e, em certa medida, nas políticas neodesenvolvimentistas praticadas no Brasil entre os Anos de 2003 e 2015 – para a condição de agente econômico, integralmente compromissado com as determinações

mercadológicas. São deslocamentos que se apoiam na ideia de que é necessário flexibilizar para crescer economicamente. A coisa pública, os direitos sociais, por exemplo, devem ser lançados à volatilidade do mercado e o Estado deve se responsabilizar por sua realização na ponta do consumo.

Nesse processo, a flexibilização no Ensino Médio, legalizada na Lei 13.415/2017, se mostrou contraditória, sobretudo quando relacionada à sua “nota marginal” (MARX, 2011a), isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁴¹

Em outras determinações históricas, Karl Marx, ao se referir aos direitos, às liberdades reconhecidas na Constituição de 1848 na França, disse:

Cada uma dessas liberdades foi proclamada como direito *incondicional* do *citoyen* francês, cada uma, porém, dotada da nota marginal de que seriam irrestritas enquanto não fossem limitadas pelos ‘*mesmos direitos dos outros* e pela *segurança pública*’, ou por ‘leis’ que visam mediar justamente essa harmonia das liberdades individuais entre si e com a segurança pública. (MARX, 2011a, p.42, *grifo no original*)

Logo à frente, afirma:

Assim, a Constituição constantemente remete a leis orgânicas futuras que devem detalhar aquelas notas marginais e regular o gozo dessas liberdades irrestritas de tal maneira que não entrem em choque umas com as outras nem com a segurança pública. Mais tarde, essas leis orgânicas foram implementadas pelos amigos da ordem e todas aquelas liberdades foram regulamentadas de tal modo que a burguesia, ao gozar delas, não ficasse chocada ao ver as demais classes gozarem dos mesmos direitos. Quando ela proibiu ‘aos outros’ essas liberdades ou lhes permitiu gozá-las sob condições que implicavam outras tantas armadilhas policiais, isso sempre ocorreu apenas no interesse da ‘*segurança pública*’, isto é, da segurança da burguesia, como prescreve a Constituição. (MARX, 2011a, p.42 *grifo do autor*).

Dadas as devidas proporções, a documental e a histórica, é preciso compreender que é nessa ordem de legislação, e considerando o ideário liberal de igualdade perante a lei, em que os direitos são proclamados como irrestritos, porém dotados de notas marginais que remetem a ordenamentos jurídicos futuros que os regulamentem de forma a não causar estranhamento na burguesia, que se encaixam as análises críticas da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Primeiro, porque essa legislação pode ser apreendida como um ordenamento jurídico produzido pelos amigos da ordem (neoliberalistas mais ortodoxos) para reparar a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), já que essa possibilitou

⁴¹ Nas descrições da Lei 13.415/2017, sobretudo no artigo 35-A incluído na LDB, o termo Base Nacional Comum Curricular possui um duplo significado: diretrizes para os sistemas de ensino organizarem o currículo escolar; e conjunto de componentes curriculares comuns aos estados brasileiros. Ciente dessa duplicidade semântica, este trabalho, todas as vezes que disser de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estará dizendo do documento normativo. E, todas as vezes que falar de base comum curricular, se referirá ao conjunto de componentes curriculares comuns a todo o território nacional.

aberturas formativas para a classe trabalhadora, inaceitáveis pela burguesia; e, principalmente, por ela própria ser dotada de notas marginais que remetem a normativas futuras, que foram elaboradas pelos signatários dos interesses de classe que produziram as condições objetivas para o golpe de 2016 no Brasil.

E é nessa condição histórica de possuir lacunas e omissões que dão base para regulamentações futuras, as notas marginais, que a Lei 13.415/2017 se relaciona com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018) e evidencia a flexibilização do Ensino Médio como medida de controle da questão social. Propõe-se a flexibilizar o currículo do Ensino Médio nos limites de um currículo prescritivo, a BNCC (BRASIL, 2018).

Quando se diz que a Lei 13.415/2017 se ancora em notas marginais futuras é porque esse ordenamento jurídico legitimou a BNCC como documento normativo das mudanças no Ensino Médio, mesmo que esse documento ainda não existisse formalmente. Quando a Lei 13.415/2017 foi sancionada, fevereiro de 2017, a BNCC, em sua integralidade, ainda não estava homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por exemplo, a parte específica do Ensino Médio só foi homologada em dezembro de 2018⁴².

A legitimação da BNCC pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) ocorreu em diversos trechos da legislação. A Lei definiu, em seu art.3 e ao criar o artigo 35-A para a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que a BNCC definiria os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”, que deve ser referência inclusive para a parte diversificada do currículo. Definiu-se também que os processos seletivos para o acesso ao ensino superior devam considerar as competências e as habilidades indicadas na BNCC, (Art.5º); que o currículo dos cursos de formação de professores devam ter como referência a BNCC (Art.7º); e as mudanças no Ensino Médio, propostas na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), devam se iniciar, efetivamente, dois Anos após a homologação da BNCC (BRASIL, 2018), (Art. 12). Ou seja, considerando a crítica de Marx (2011a) à Constituição Francesa de 1848, pode-se entender a BNCC (BRASIL, 2018) como a nota marginal futura contida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) a ser elaborada pelos amigos da ordem. Portanto, é um documento de controle da política educacional do Ensino Médio de forma que o direito social à educação pública seja

⁴² A BNCC foi regulamentada pela [Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018](#), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

implementado sem incomodar a burguesia e/ou a fração de classe burguesa que tem os seus interesses privilegiados pelo grupo no poder governamental do Brasil pós-golpe de Estado de 2016.

Nesse particular, os “amigos da ordem”, institucionalmente, estavam reunidos no CNE. E definiram a BNCC, (BRASIL, 2018) como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p.7). O que se apresenta na Lei 13.415/2017(BRASIL, 2017) como nota marginal futura se efetivou na materialidade do real como documento central para as políticas educacionais do Brasil, pois, além das orientações para os estados e municípios construírem os seus currículos escolares, também contém os fundamentos que devem orientar as organizações curriculares, tendo como foco o desenvolvimento de competências, habilidades e o compromisso com a educação integral.

Para os signatários da BNCC, a busca por competências e habilidades sintonizará a educação brasileira às perspectivas educacionais internacionais, sobretudo as defendidas pelas avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa; e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criadora do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Pelo exposto na BNCC, (BRASIL, 2018, p.13), a escolha por enfoques internacionais para orientar as políticas educacionais nacionais

Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (...). (BRASIL, 2018, p.13).

Consideram como aprendizagens essenciais as que possam conduzir os alunos às dez competências gerais prescritas na BNCC. Veja-se.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9)

Acreditam que, se os sistemas de ensino conseguirem, da Educação Infantil ao Ensino Médio, desenvolver essas competências nos estudantes, estarão promovendo uma educação integral, pois formarão sujeitos capazes de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável (...)” (BNCC, 2018, p.14).

Para tanto, defendem que o Ensino Médio seja desenvolvido em uma escola acolhedora para a juventude, “comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2018, p. 464). Uma escola que, entre várias qualidades, deva: garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem; estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade; proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação,

organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros); preparar os jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações e para lidarem melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais; além de se apropriarem das linguagens das tecnologias digitais, tornando-se fluentes em sua utilização. E a busca por uma escola acolhedora precisa de uma estrutura que “(...) adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, (...) estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BNCC, 2018, p. 468)”, como proposto pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

No entanto, Cury, Reis e Zanardi (2018) contestam a ideia de que a BNCC seja apenas um documento normativo e não um currículo. Para esses autores, a BNCC “é um currículo formal (...). E, como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.70). Trata-se de uma proposta curricular nacional “obrigatória e imobilizadora, que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.70).

Aprender a BNCC como currículo, sem minimizá-la a documento normativo, dissolve a ideia de flexibilização que seus idealizadores dizem ter como referência. Pois, nos termos de Cury, Reis e Zanardi (2018, p.75),

Ignorar o currículo sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflito em sociedade. É uma postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter a diferença.

E como postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter a diferença, a BNCC se utiliza da ideia de flexibilidade, que, ilusoriamente, potencializaria o protagonismo juvenil em relação aos seus projetos de vida, para ocultar a sua essência autoritária e particular. Promete a possibilidade de escolhas, mas dissolve as condições materiais de sua efetivação.

Se se considera essa crítica de Cury, Reis e Zanardi (2018) em relação à BNCC, entende-se que a ideia de flexibilização contida nesse documento tende a ocultar a essência de seu projeto societário. Um projeto que rejeita qualquer manifestação política, cultural e social que esteja em desacordo com as competências e habilidades prescritas por especialistas, que se apresentam como porta-vozes de uma sociabilidade

desideologizada para naturalizar as ideologias burguesas. Um refinado processo de dissimulação que objetiva controlar as pessoas desde a primeira infância. Portanto, o propagandeado protagonismo juvenil não encontra materialidade no real, pelo simples fato de não haver projeto de vida a ser construído e/ou buscado pelos jovens. Esses, pelo o exposto na BNCC (BRASIL, 2018), devem se adequar, com resiliência, ao projeto de vida que as suas propriedades privadas permitiam alcançar.

No geral, no apoio em Marx (2011a) para classificar a BNCC como nota marginal contida na Lei 13.415/2017e nas considerações críticas de Cury, Reis e Zanardi (2018), que compreendem, acertadamente, a BNCC como currículo, tem-se o propósito de mostrar que a ideia de flexibilização do Ensino Médio, contida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), é contraditória: possui aparência de liberdade de escolha, mas, essencialmente, é controladora. Uma contradição impulsionada por um duplo processo de privatizações: as que organizam o Ensino Médio público segundo os princípios mercadológicos; e as que possibilitam a iniciativa privada ofertar essa etapa educacional em parceria com o Estado. Ou seja, a flexibilização do Ensino Médio se efetiva na ponta do consumo e, para ocultar sua essência controladora em favor do mercado, desloca a relação entre o público e o privado por meio de privatizações.

2.2 As características da flexibilização do Ensino Médio: mercadorização da Educação

Compreende-se que a flexibilização do Ensino Médio se efetiva através de um processo de mercadorização dessa etapa educacional, levando-o a incorporar características similares às de empresas privadas – privatização endógena (BALL; YOUDELL, 2008) -, possibilitando que a iniciativa privada possa gerir e/ou ofertar o Ensino Médio público – privatização exógena (BALL; YOUDELL, 2008). Nesses termos,

La privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para ocuparse de los problemas sociales y responder a necesidades sociales, sino que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambio organizacionales y nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. En este contexto, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de la educación como objeto de lucro, disponible mediante contrato y como una transacción de venta. (BALL; YOUDELL, 2008, p.11)

As privatizações endógenas, segundo Ball e Youdell (2008, p.15), “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector

público se asemeje más a una empresa y sea más eficiente” . Assim, é possível identificar essas características privatistas nas mudanças que a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu na estrutura organizacional do currículo do Ensino Médio e nos princípios da formação destinada aos estudantes secundaristas.

Originalmente, a LDB 9394/96 (BRASIL, 2016) definia que o currículo do Ensino Médio deveria ser formado por uma Base Nacional Comum, acrescido de uma parte diversificada. Segundo o art. 26 § 1º da referida lei, “os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Deve contemplar também os conhecimentos de artes, educação física e duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma obrigatória e outra, optativa. E a Lei 11.684, de 2008⁴³ acrescentou, no seu artigo 36, a obrigatoriedade de o Ensino Médio ofertar o ensino de filosofia e sociologia. Essas determinações, em 2012, foram regulamentadas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012⁴⁴ (BRASIL, 2012), e a grade curricular do Ensino Médio ficou da seguinte forma:

QUADRO 1: GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO ANTES DA LEI 13.415/2017

Base Comum Curricular	Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
	Linguagens	Língua Portuguesa Língua Materna, para populações indígenas Língua Estrangeira moderna Arte Educação Física
	Matemática	Matemática
	Ciências da natureza	Biologia Física Química
	Ciências humanas	Filosofia Geografia História Sociologia

Fonte: Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Organizado por ARAUJO JÚNIOR, J.F.

O currículo era estruturado por quatro áreas de conhecimentos e cada uma dessas era formada por componentes curriculares, especificidades e saberes próprios que deveriam ser estudados no Ensino Médio. Nos termos da Resolução nº 2/2012 (BRASIL,

⁴³ Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

⁴⁴ Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. E esta disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf

2012), os componentes curriculares podem ser tratados como disciplinas ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos. O currículo deve ser compreendido como

A proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, ART. 6º).

Essa definição de currículo tem como princípios orientadores: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Com a efetivação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 3º e 4º) – especialmente por incluir na LDB o artigo 35-A e modificar o artigo 36 para incluir no currículo do Ensino Médio os itinerários formativos –, essa estrutura curricular foi alterada. A Base Nacional Comum continuou sendo organizada por áreas de conhecimentos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, conforme o Art. 35-A (BRASIL, 2017, Art.3º) abaixo.

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

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

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

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

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

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

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

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

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

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

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

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 3º) também definiu que o currículo deve incluir os estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia e que o ensino de inglês deve ser incluído na educação básica a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. Já o Art. 35-A da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) delimitou que a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por uma Base Nacional Comum Curricular, uma diretriz que orientará a construção dos currículos escolares no Brasil, regulamentada pela Resolução CNE/CP 4/2018⁴⁵ (BRASIL, 2018a). Além de regulamentar as diretrizes curriculares, essa resolução também explicita as mudanças que a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu no currículo do Ensino Médio ao acrescentar cinco Itinerários Formativos que devem ser ofertados pelos sistemas de ensino. São eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

A BNCC (BRASIL, 2018), regulamentada pela resolução CNE/CP 4/2018 (BRASIL, 2018^a), decidiu os direitos e objetivos de aprendizagem requeridos para o Ensino Médio proposto pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). De acordo com esses direitos e objetivos, sintetizados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 481, 527, 547 e 561), o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado por quatro áreas de conhecimentos – cada uma delas formada por um ou mais componentes curriculares e por cinco itinerários formativos, conforme o quadro 2 abaixo.

⁴⁵ Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122.

QUADRO 2: GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO APÓS A LEI 13.415/2017

Base Comum Curricular	Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa 2ª Língua estrangeira moderna, preferencialmente o espanhol (<i>opcional ao sistema de ensino</i>)
	Matemática e suas tecnologias	Matemática
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia Física Química
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia Geografia História Sociologia
Itinerários Formativos	Linguagens e suas tecnologias	
	Matemática e suas tecnologias	
	Ciências da natureza e suas tecnologias	
	Ciências humanas e sociais aplicadas	
	Formação Técnica e Profissional	

Fonte: BNCC, regulamentada pela Resolução CNE/CP 4/2018. Organizado por ARAUJO JÚNIOR, J.F

Nos termos da resolução do CNE/CP 4/2018 (BRASIL, 2018a, Art. 6 II), a Base Comum refere-se à formação geral básica ou “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento (...) que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles”. Os itinerários formativos dizem respeito a

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, 2018a, Art. 6 III).

De imediato, observa-se que, se comparada a estrutura curricular do Ensino Médio em vigor no período governamental neodesenvolvimentista com a posterior, a legitimada pelos governantes neoliberais mais ortodoxos e expressa na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o que muda no currículo, em aspecto prescritivo, é a inclusão dos Itinerários Formativos. No entanto, não são mudanças apenas organizacionais do currículo do Ensino Médio, mas da forma como essa etapa educacional passará a funcionar. Ao criar os Itinerários Formativos e incluir nesses a Formação Técnica e Profissional, formaliza-se um processo educacional coerente às aspirações da iniciativa privada, que almeja um sistema educacional de baixo custo e eficiente na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ou seja, importam as ideias do setor privado para o público, levando

esse a funcionar como um apêndice do mercado e, por conseguinte, fazendo parecer que não há distinção entre público e privado.

Esse processo de privatização endógena torna-se ainda mais evidente quando se observam os fundamentos de formação tomados como referência para a reorganização curricular e as mudanças na carga horária dessa etapa educacional.

Segundo o Art. 13 da Resolução CNE/CEB 2/2012 (BRASIL, 2012, Art. 13), homologada nos governos neodesenvolvimentistas, as Secretarias de Educação deveriam definir a organização curricular do Ensino Médio tendo como referência “ as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”.

A se considerarem as compreensões de Frigotto (2012, p.76), entender o currículo do Ensino Médio como articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência é percebê-lo como

(...) direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimentos estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Nessa perspectiva, o currículo do Ensino Médio deveria ter como centralidade a apropriação de conhecimentos históricos e se voltar para a formação humana em suas múltiplas dimensões, por referência a uma proposta de formação integrada que busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATA, 2012, p.85). Uma formação, ainda segundo Ciavata (2012), que pressupõe a existência de um projeto de sociedade; a articulação entre formação geral e educação profissional; a adesão dos profissionais da educação; a articulação entre instituições de ensino, alunos e família; a existência da democracia participativa; o resgate da escola como lugar de memória; e a garantia de mais investimentos na educação. E “os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2012, p. 115).

Por outro lado, o prescrito no Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018a), que regulamenta a organização curricular do Ensino Médio após a retomada de

poder pelos neoliberais mais ortodoxos com o golpe de 2016, propõe que “as propostas curriculares do Ensino Médio devam: “garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Sendo competências a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, Art. 6º, VI).

Trata-se de uma orientação que se apoia no desenvolvimento de competências e habilidades que, em tese, contribuiriam para a construção do projeto de vida dos jovens na sociabilidade capitalista. No entanto, para Ramos (2012, p.125), essa perspectiva de formação “é a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilização do mercado de trabalho” (RAMOS, 2012, p.125). Trata-se de uma formação de responsabilização dos indivíduos, no qual, a internalização das competências e habilidades prescritas pelo mercado se sobrepõe à apropriação dos conhecimentos históricos.

Se as perspectivas formativas para o Ensino Médio anteriores à Lei 13.415/2017 se apoiavam nos propósitos de “acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado sistematicamente” (SAVIANI, 2012, p.55), as perspectivas formativas restauradas com a Lei 13.15/2017 vinculam “a objetividade à neutralidade e, descartando a universalidade do saber, vincula-se ao processo de desistoricização que caracteriza essa concepção” (SAVIANI, 2012, p. 50-51). Ou seja, se a primeira perspectiva formativa se pauta na compreensão de que o conhecimento é universal e “sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente” (SAVIANI, 2012, p.50), a segunda subvaloriza os saberes históricos e supervaloriza os comportamentos considerados essenciais para os indivíduos se inserirem num mercado de trabalho cada vez mais flexível.

Nas dimensões dessa subvalorização dos saberes históricos e supervalorização dos comportamentos individuais prescritos pelo mercado de trabalho flexível, a fragmentação do currículo do Ensino Médio dissimula, por meio da inserção dos Itinerários Formativos, a participação dos discentes da escola pública no que se refere à escolha de seus processos formativos.

Apesar das prescrições da BNCC, informar que o objetivo da fragmentação do currículo seja substituir “o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018, p. 475), e a inserção dos Itinerários Formativos ser uma

Estratégica para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 477)

não deixa de ser uma ilusão.

O observado no texto da Lei 13.415/2017 contradiz essa ideia de flexibilização, pois a possibilidade real de o aluno escolher seu itinerário formativo inexistente, ou seja, a flexibilização impede o protagonismo juvenil e atende ao mercado. Nos termos desse ordenamento jurídico, a construção do currículo será uma atribuição dos sistemas de ensino, com a condicionalidade de seguir os fundamentos da BNCC. Segundo o Art. 4º da Lei 13.415/2017, o Art. 36 da LDB 9394/96 passou para a seguinte redação:

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

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
(...)

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

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

Ou seja, ao não definir que os sistemas de ensino devam ofertar todos os cinco itinerários formativos – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional – e legitimar que os estados escolham qual ou quais itinerários têm condições de ofertar, as mudanças propostas na Lei 13.415/2017 ignoram os interesses dos discentes e os colocam ainda mais vulneráveis aos interesses de classe e/ou frações de classes hegemônicas em cada estado da federação brasileira.

A segunda característica da supervalorização dos interesses do mercado na fragmentação da organização curricular do Ensino Médio pode ser identificada nas mudanças que a Lei 13.415/2017 promoveu na carga horária dessa etapa educacional:

(...)

A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Art. 24, Inciso I, LDB 9394/96);

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco Anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Art. 24, § 1º, LDB 9394/96): A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, Art. 3).

(...)

Com a fragmentação do currículo em Base Comum e Itinerários Formativos, o tempo de trabalho pedagógico escolar voltado para a formação geral foi reduzido. Se antes, com uma estrutura curricular única, a formação geral era de oitocentas horas anuais, somando duas mil e quatrocentos horas de curso, a partir da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a formação geral (a carga horária voltada para os conhecimentos da Base Comum) não poderá ultrapassar mil e oitocentas horas, mesmo nos casos em que os sistemas de ensino ampliem sua carga horária para mil ou mil e quatrocentas horas anuais. Houve a redução da carga horária destinada à formação geral para contemplar as formações com finalidades específicas.

Destaca-se, no conjunto dessas formações com finalidades específicas, a inserção da Formação Técnica e Profissional como um Itinerário Formativo do Ensino Médio. Para Moura e Lima Filho (2017, p.124), o estabelecimento da formação técnica e profissional

revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio-histórica.

Nesse particular, a fragmentação entre formação propedêutica e profissionalizante retira do Ensino Médio a condição de última etapa da Educação Básica e o credencia como espaço de formação profissional precoce. Uma etapa educacional voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho flexível, no qual os saberes históricos tendem a ser negligenciados.

Uma tendência fortalecida com a aceitação de trabalhadores com notório saber como profissionais da educação também faz parte da Lei 13.415/2017. Por meio do seu Art. 6º, ela acrescentou ao art. 61 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) os incisos IV e V, legitimando profissionais não graduados e graduados em áreas estranhas às licenciaturas, mas com notório saber, como profissionais da educação escolar básica, quando no exercício da função. Segundo o exposto pela legislação, o art. 61 da LDB (BRASIL, 1996) passou à seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

(...)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, Art. 6º).

A institucionalização do profissional com notório saber e de graduados com complementação pedagógica dilata a força de trabalho educacional para o Ensino Médio e impulsiona a desprofissionalização do trabalho docente, como se o processo educacional escolar pudesse ser realizado por qualquer trabalhador que domine os saberes práticos de determinadas áreas técnico-profissionais. Anula os conhecimentos históricos e as capacidades reflexivas dos sujeitos do processo educacional escolar, que se tornam passivos às demandas mercadológicas.

Tem-se a intenção de formar sujeitos que consigam se inserir nas relações flexíveis do mercado de trabalho e que sejam economicamente ativos não importa se em condições formais, informais ou empreendedoras. Em outras palavras, legitima-se um processo educacional que expressa os interesses de classe e/ou frações da classe dominante em relação à “nova classe trabalhadora” (CHAUI, 2016). Uma educação escolar que oculta dos trabalhadores a sua posição de classe, ao classificá-los como potenciais membros de uma suposta classe média – que se define pela capacidade individual de consumo –, e nega-lhes os saberes históricos que lhes poderiam revelar as contradições da ideia de flexibilização.

A partir do ponto de vista de Gentili (1998b, p.103), pode-se considerar que esse processo educacional “configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques

economicistas do ‘capital humano’. Ou seja, mantém a compreensão de que a educação escolar potencializa a economia, mas a centralidade das políticas educacionais devem se deslocar do Estado para a esfera do mercado, isto é, “o desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os ‘melhores’ conseguirão ter sucesso”. (GENTILI, 1998b, p.109). Enfim, os processos de privatizações endógenas, legitimados pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), reposicionam o Ensino Médio brasileiro às novas determinações do capital para o trabalho, às propostas pela acumulação flexível neoliberal, que tendem a negar os saberes históricos e responsabilizar os indivíduos pelos seus sucessos ou fracassos na escola e nas relações sociais.

Se as privatizações endógenas reposicionam as concepções formativas do Ensino Médio adequando-as às determinações do capital flexível neoliberal, as privatizações exógenas tendem a fazer desse ensino uma mercadoria. Segundo Ball e Youdell (2008, p.15),

Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como recurrir al sector privado para la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

No particular da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a mercadorização do Ensino Médio – a abertura para a participação da iniciativa privada no ensino público – se efetiva por meio das mudanças que esse ordenamento jurídico realizou nas políticas públicas de financiamento da educação escolar e nos processos de oferta dessa etapa educacional.

Ao modificar a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007⁴⁶ (BRASIL, 2007), incluindo em seu Art. 10º o inciso XVIII, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 9º) definiu que a formação técnica e profissional, prevista no inciso V do caput do art. 36 da lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), seja financiada pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007). Essa ação possibilita que os custos com a manutenção, desenvolvimento e valorização dos trabalhadores em educação de formação técnica e profissional de nível médio sejam oriundos desse fundo e isso, em tese, se

⁴⁶ Lei que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004.

transforma em economia para os estados que, até então, financiavam essa modalidade educacional com outros recursos (BRASIL, 2007). No entanto, essa ação também pode se materializar como redução de recursos para a educação básica de formação geral que, em termos pedagógicos, corrobora as mudanças curriculares que reduziram o tempo de formação geral em favor da formação profissional ou com terminalidade específica.

Essa destinação de recursos do FUNDEB (BRASIL, 2007) para a Formação Técnica e Profissional é essencial para as privatizações do Ensino Médio. Isso porque a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 4º) implementou nova redação aos parágrafos que vão do §6º ao §12º, do Art. 36 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), permitindo que os sistemas de ensino (as Secretarias Estaduais de Educação, com a anuência de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação) possam estabelecer parcerias com instituições privadas, inclusive as do setor produtivo e ambientes de simulação, para ofertar a Formação Técnica e Profissional. Nos termos da Lei 9394/96, (BRASIL, 1996), considerando a redação recebida pela Lei 13.415/2017, tem-se:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três Anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco Anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 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.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 2017, Art. 4º).

Essas novas possibilidades para a oferta do Ensino Médio, ainda que restritas à Formação Técnica e Profissional, deslocam a relação entre o público e o privado na Educação Básica. Se, antes da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a Educação Básica pública ocorria com exclusividade nas escolas do Estado (sob a tutela dos municípios,

estados ou união), com essa nova normativa ela poderá ocorrer em instituições privadas parceiras dos estados.

Esse modelo de produção da educação escolar, via parceria público-privada, vai ao encontro das demandas mercadológicas. Segundo Schwartzman e Cox (2009, p.7),

A nova agenda para a reforma educacional na América Latina se baseia nas noções de que o setor público não pode renunciar a seu papel e sua responsabilidade de melhorar a qualidade e a relevância da educação na região; que a educação se faz nas escolas e nas salas de aula, e é aí que se ganhará ou perderá a batalha pela qualidade e relevância; e que é parte da responsabilidade dos organismos públicos criar as melhores condições possíveis para a participação das instituições privadas, das organizações sociais e das famílias, na provisão e no apoio a melhorias da educação em todos os seus níveis.

No Brasil, segundo os estudos de Cruz (2005), essa agenda neoliberal se institucionalizou como política de Estado ainda nos Anos de 1990. Ao considerar os princípios da administração pública gerencial, Cruz (2005, p.142) mostrou que, em 1997, o Brasil, por meio da Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997, fundou “a configuração das organizações sociais e a criação do Programa Nacional de Publicização, entendido na lei como de produção não-estatal de bens e de serviços públicos pela iniciativa privada”. Esse processo possibilitou que os serviços considerados de não exclusividade do Estado, como educação escolar, pudessem ser ofertados por instituições não estatais. Nessas condições, disseminou-se a ideia de que “o setor público não-estatal opera como instância intermediária entre Estado e mercado, e emerge como possibilidade de conciliação da eficiência das empresas privadas com a finalidade social dos serviços públicos” (CRUZ, 2005, p. 143).

Ainda segundo Cruz (2005), esse deslocamento na relação entre o público e o privado, em desenvolvimento no Brasil desde os Anos de 1990, ganhou forma jurídica com a lei 9.790/99, que criou um “novo instrumento jurídico para facilitar o acesso das organizações a esses fundos (*fundos públicos*) por meio do termo parceria” (CRUZ, 2005, p.148 *grifo nosso*). Contextualizando essa legislação com as mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – principalmente ao incluir a Formação Técnica e Profissional como Itinerário Formativo financiado pelo FUNDEB (BRASIL, 2007) e possibilitar que essa formação seja ofertada por meio de parcerias público-privadas – pode-se dizer que se trata de um processo de reconfiguração do Estado brasileiro às necessidades das frações de classe do capital neoliberal em ascensão desde os Anos de 1990 no Brasil, com o propósito de viabilizar o acesso de instituições privadas a fundos públicos destinados à Educação Básica.

Nesses termos, o deslocamento da relação entre público e privado presente na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) não é uma novidade no Brasil. No entanto, a especificidade da instrução jurídica que essa lei produz ainda não existia ao tempo: a aproximação da iniciativa privada dos fundos públicos destinados à Educação Básica. Ela regulamentou o deslocamento da relação público-privado no Ensino Médio em favor dos neoliberalistas.

Sobre esse deslocamento público e privado, Cruz (2005, p. 152 *grifo nosso*) mostra que

(...) O fundo público define a esfera pública da economia de mercado socialmente regulada e que as democracias representativas agem em um campo de lutas polarizado pelo destino, direção e controle de fundo público, porque o capital precisa de parcelas da riqueza pública, isto é, de fundo público na qualidade de financiador para concretizar todas as possibilidades tecnológicas, como condição para desatar o nó entre capital e trabalho. Com essa ótica, *o enxugamento do Estado e a desapropriação do fundo público*, proclamados pelo neoliberalismo, no atual momento, efetivam-se pelo corte de investimentos no campo dos bens e dos serviços públicos e potencializam o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujo objetivo não é criar empregos, mas maximizar lucros.

Nessa ótica, a Lei 13.415/2017 (BRASIL,2017) institucionaliza processos que contribuem para o enxugamento do Estado brasileiro por meio da desapropriação do fundo público destinado à Educação Básica. Abre-se a possibilidade para que parte dos recursos públicos destinados à oferta do Ensino Médio público seja apropriada pelo mercado.

A se considerar que esse processo se estende às parcerias com instituições privadas de educação a distância, o enxugamento do Estado como ação intencional para a maximização dos lucros dos empresários de ensino alcança todo o Ensino Médio. Com as mudanças produzidas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017, Art. 4º), o § 11 do Art. 36 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) passou à seguinte redação:

§ 11. Para efeito de cumprimento das *exigências curriculares do ensino médio*, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, Art. 4º)

O que se percebe entre o texto e o contexto da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é que o Estado brasileiro tem sido reestruturado para atender às demandas mercadológicas. E, nesse particular, criou os caminhos para que a iniciativa privada possa utilizar recursos públicos da Educação Básica para ampliar sua participação na apropriação de mais-valia extraída nas relações desiguais de produção capitalista contemporânea. E, por conseguinte, através das privatizações exógenas, fez da oferta do Ensino Médio público uma mercadoria.

Se relacionados os processos de privatizações exógenas contidos na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com as classificações de privatizações sintetizadas por Gentili (1998a), pode-se afirmar que esse ordenamento jurídico promove a privatização do fornecimento do Ensino Médio público, delega a oferta dessa etapa educacional para a iniciativa privada, mas mantém o financiamento público. Para Gentili (1998a), há quatro formas de combinação público/privado no campo educacional, distribuídas entre duas maneiras de fornecimento: o fornecimento do setor público e o fornecimento do setor privado. Na primeira maneira de fornecimento, podem ocorrer o financiamento coletivo (escolas públicas) e/ou o financiamento privado, transferindo as responsabilidades de pagamento do ensino para os indivíduos, famílias etc. (escolas conveniadas e militares, por exemplo); a segunda maneira de fornecimento, pode haver a privatização do fornecimento, mas as despesas são pagas pelo Estado e as privadas, no qual, fornecimento e financiamento são privados.

No que se refere à privatização exógena, legitimada na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a privatização da oferta do Ensino Médio mantendo o financiamento público, do ponto de vista de Gentili (1998a, p.87), “torna o Estado um agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase sempre discricionário e autoritário”. Ainda segundo esse autor, com esse processo de privatização, “o governo perde (...) de forma clara qualquer pretensão de tornar-se um genuíno espaço público, assumindo a fisionomia de uma verdadeira quadrilha de depredadores ocultos numa enganadora função técnica” (GENTILI, 1998a, p.87).

No geral, com o apoio de Gentili (1998a) e considerando que a ideia de flexibilização do Ensino Médio brasileiro possibilita a realização de amplos processos de privatizações do público (privatizações endógenas e exógenas), pode-se afirmar que a Lei 13.415/2017, ao “descartar a centralidade do estado nas políticas sociais e manter imune o caráter imune que justifica o investimento educacional, implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimentos e os conflitos vinculados a estas últimas”

(GENTILI, 1998a, p.87). E, ao produzir essas condições objetivas para o Ensino Médio, legitimou o ideal de uma subjetividade empreendedora.

2.3 Considerações finais: a exaltação da subjetividade empreendedora

Ressalte-se que a flexibilização do Ensino Médio é contraditória, possui aparência de liberdade e essência centralizadora, e se efetiva na ponta do consumo. Pode ser apreendida como um refinado processo de dissimulação que tende a impor para os estudantes um processo educacional que nega a humanidade como síntese histórica, e a coloca como subalterna ao mercado. As referências econômicas se tornam superiores à condição humana dos estudantes. Esses devem ser formados para atender às demandas mercadológicas e os sistemas de ensino devem ser organizados, geridos e financiados conforme os interesses da economia. Nas condições objetivas da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e em nome dessa contraditória flexibilização, legitimou-se um amplo processo de privatizações no e do Ensino Médio.

Considerando Frigotto (2010b), entende-se que essa flexibilização alicerçada em privatizações movimenta-se na direção do “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2010b, p.59) na última etapa da Educação Básica. Mantém-se a sua originalidade conceitual ao situar a educação escolar como fator econômico, “(...) uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção” (FRIGOTTO, 2010b, p.20), fundada sobre uma nova relação social entre o público e o privado que desloca as concepções e a oferta do Ensino Médio das estruturas estatais para o mercado. Ocorre, portanto, a “(...) imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 2010b, p.154).

Apreende-se que, nessa perspectiva da flexibilização, está proposta a ideia de uma educação escolar de nível médio compromissada com a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, a quem

Importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017. P.341).

Refere-se a subjetividades construídas a partir e mediadas pelas relações economicistas para as quais as competências e habilidades individuais devem prevalecer

sobre os saberes históricos. É uma subjetividade que não se reconhece na classe trabalhadora e se define nas e pelas condições individuais de consumo.

Pode-se dizer, considerando Chauí (2017), que se pretende formar, no Ensino Médio brasileiro, uma subjetividade que possui o espírito da classe média, que

Não só incorpora e propaga ideologicamente as formas autoritárias das relações sociais, como também incorpora e propaga a naturalização e valorização positiva da fragmentação e dispersão socioeconômica, trazida pela economia neoliberal e defendida ideologicamente pelo estímulo ao individualismo competitivo agressivo e ao sucesso a qualquer preço por meio da astúcia, para operar com os procedimentos do mercado (CHAUI, 2017, p.20).

Uma subjetividade que tem como meta de vida conseguir, por meio do consumo, a ascensão para a classe burguesa. Alimenta-se a ideia de que a ascensão social é uma questão de conquistas individuais e o caminho do “sucesso” está no empreendedorismo de sua individualidade, considerando a flexibilidade exigida pelo capitalismo neoliberal.

Em síntese, classifica-se a subjetividade – a pressuposta na objetividade da flexibilização do Ensino Médio – como empreendedora, porque, uma vez formada através de processos educacionais que subvalorizam os saberes históricos e supervalorizam competências e habilidades, tende a não se reconhecer na classe trabalhadora e acreditar que a ascensão social é uma questão de adaptação individual às determinações neoliberais, seja por meio da inserção no mercado de trabalho existente e/ou criando as suas próprias condições de trabalho.

Em relação ao processo de produção capitalista em geral, trata-se de uma subjetividade reificada. Entende-se que, na objetividade da flexibilização do Ensino Médio, está pressuposta uma subjetividade incapaz de se realizar, porque se fundamenta na negação da universalidade do homem. Apoiar-se aqui na compreensão de Resende (2009, p. 135) sobre o fenômeno da reificação. Para essa autora,

O fenômeno da reificação está relacionado à impossibilidade de realização da universalidade do homem em decorrência de um fato fundamental: as objetivações humanas, tecidas e retecidas com o fio de sua sociabilidade na história, não são mais momentos de reconhecimento, mas de restrição e isolamento. A abstração da sociabilidade humana instaura a negação de sua universalidade. (RESENDE, 2009, p. 135).

Nessa perspectiva, a subjetividade reificada se estrutura por meio de uma falsa compreensão da universalidade, a que reduz o ser “à pura individualidade, à mera existência em si, precisamente onde a subjetividade não pode se realizar, isto é, fora da história e em si mesma” (RESENDE, 2009, p. 135). As particularidades do capital são

apreendidas como totalidade humana e os indivíduos cerceados da materialidade do real buscam a sua realização na efemeridade do consumo. São subjetividades alienadas de sua essência, deslocadas dos processos de humanização do homem, que fazem de si seres estranhos e irrealizáveis, para quem a aparência consumista se torna referência de vida.

A alienação toma a forma de projeto de vida das subjetividades reificadas. A “desumanização, desvio, realização desvirtuada da objetivação” (RESENDE, 2009, p.79) são típicos do modo de produção capitalista, por “romper definitivamente a relação do sujeito com o objeto e estabelecer a primazia do segundo sobre o primeiro (RESENDE, 2009, p.85) e se efetivar como processo formador de consciência coisificada, na qual “(...) o processo se afirma sobre a consciência humana, fundando a ilusão de que o quantitativo prevalece sobre o qualitativo, a parte sobre o todo, o presente sobre o passado, a aparência sobre a essência” (RESENDE, 2009, p.104). Trata-se de uma subjetividade fetichizada que, imersa no mundo particular das mercadorias, o capitalismo, não se percebe no humano.

Entende-se, a partir de Resende (2009, p.104), que

O fetichismo é, assim, um fenômeno específico da sociedade capitalista, na qual os produtos do trabalho são convertidos em mercadorias, o nexos possível entre os indivíduos é determinado pelo intercâmbio, e, enquanto generalidade abstrata ou equivalente geral, o trabalho e o produto do trabalho são diretamente sociais. O objeto de mediação é apoderado pela aparência de imediaticidade, num movimento pelo qual o valor de uso, mera forma fenomênica imprescindível às mercadorias na sociedade capitalista, é apoderado pelo valor de troca. Em virtude dessa inversão, o homem é subjugado pelo objeto que, por suas objetivações, ele próprio criou.

Nesse sentido, a reificação das subjetividades se desenvolve através de práticas sociais capazes de alienar o homem de sua humanidade, levando-o a acreditar que a aparência imediata do seu nível de consumo o define como ser social e não o que ele realmente representa: “a sociedade e a história” (RESENDE, 2009, p.134).

Por meio dessa ótica é que se classifica a subjetividade pressuposta na flexibilização do Ensino Médio como empreendedora. Primeiro, porque a reorganização da última etapa da Educação Básica se efetiva por meio das privatizações de suas concepções e oferta (um processo de fetichização); segundo, porque supervaloriza uma formação utilitarista para o mercado, retirando dos estudantes as possibilidades de se realizarem como humanos, ou seja, define a alienação como referência formativa. No geral, mercadoriza o Ensino Médio, tornando-o espaço formativo de consciências coisificadas (reificadas). Uma educação escolar comprometida em formar seres que compreendem os particulares do capital como sendo a totalidade das dimensões humanas

e que não possuem outro projeto de vida se não se empreender nas relações de produção capitalista. Ou seja, tem-se a pretensão de formar subjetividades tão flexíveis quanto as relações mercadológicas, nas quais “subsiste somente o lado aparente, ilusório, afirmativo, que extirpou a negatividade em nome de uma totalidade abstrata e irracional” (RESENDE, 2009, p.146).

Dessa forma, ao pressupor uma subjetividade empreendedora, a objetividade da flexibilização do Ensino Médio abandona qualquer projeto de humanização do homem e, por conseguinte, de realização da própria subjetividade. Essa, deslocada do real, se limita à consciência coisificada, exposta, individualmente, às irracionalidades do modo de produção capitalista, nesse particular representado pelas flexibilidades da acumulação neoliberal. Enfim, o propagandeado “sucesso” dos estudantes baseado em suas capacidades individualizadas de empreender – construir seu projeto de vida e ser protagonista de sua história – desloca-os das condições efetivas de sua realização como sujeito social e torna a desumanização a referência para a educação escolar.

Porém, os sujeitos sociais protagonistas da reformulação do Ensino Médio, compromissados com a privatização exógena das políticas educacionais, enaltecem a subjetividade empreendedora pressuposta na flexibilização desse ensino e fizeram do Congresso Nacional o palco para sua legalização como ordenamento jurídico, conforme explicitado a seguir.

CAPÍTULO III

O CURSO DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO

Objetiva-se, neste capítulo, descrever o processo de legitimação da flexibilização do Ensino Médio no Congresso Nacional, ocorrido no Ano de 2016. Trata-se da síntese de uma pesquisa documental realizada entre os Anos de 2018 e 2019, cuja intencionalidade foi apreender o movimento político e social e as razões da construção da Lei 13.415/2017.

A opção por essa metodologia deu-se após a leitura da ficha de tramitação da MP 746/2017⁴⁷ (BRASIL, 2016a), ainda na sua fase inicial de estudos, quando a intenção era apenas a aproximação do objeto investigado⁴⁸, qual seja, a reformulação do Ensino Médio brasileiro. O fator determinante para essa escolha foi o registro nessa ficha de que houve audiências públicas para debater as mudanças pretendidas para a última etapa da Educação Básica. Viu-se, nesse dado, uma oportunidade para se identificarem e analisarem os argumentos favoráveis e críticos às mudanças que a MP 746/2016 propunha para a política educacional de nível médio no Brasil.

E foi a necessidade de acesso aos conteúdos produzidos nas audiências públicas que impulsionou o contato do pesquisador com a Câmara dos Deputados Federais, via e-mail, no dia 09 de março de 2018⁴⁹, em busca de documentos produzidos sobre a MP 746/2016. A instituição requerida protocolou o pedido sob o nº 180309-000185 e enviou como resposta um dossiê digital⁵⁰ contendo todos os documentos produzidos no

⁴⁷ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>.

⁴⁸ Nesse período, aconteceu a leitura dos materiais produzidos pelos seguintes veículos: Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>; pela A Rede de Universidades Em Diálogo, coordenado pelo Observatório Jovem do grupo de pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/>; pelo Dossiê do Ensino Médio na revista *Educação & Sociedade* (Educ. Soc. vol.38 no.139 Campinas Apr./June 2017), disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso; e pelo Dossiê sobre o Ensino Médio na revista *Retratos da Escola*, v.11, n.20, janeiro a junho de 2017, disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf; e a ficha de tramitação da MP 746/2017 na Câmara dos Deputados, disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>.

⁴⁹ Através do e-mail: camara.service@mailmw.custhelp.com

⁵⁰ O pedido à Câmara dos Deputados gerou o protocolo nº 180309-000185 e o Dossiê Digital foi disponibilizado por meio do link digital <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

Congresso Nacional referentes à reformulação do Ensino Médio, considerando o período de sua publicação como Medida Provisória, 23 de setembro de 2016, até a sua promulgação na Lei Ordinária nº 13.415/2017, no dia 16 de fevereiro de 2017. O dossiê, denominado de Medida Provisória nº 746, de 2016, é um arquivo digital que contém documentos da reformulação do Ensino Médio e está organizado por várias abas de acesso: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016, que reúne o calendário das reuniões no Congresso Nacional, o calendário e as participações nas audiências públicas e o acesso aos Diários Oficiais da União, Senado Federal e Congresso Federal; o sumário executivo da Medida Provisória; o processo de tramitação; as publicações; os quadros comparativos com as legislações anteriores; as normativas legais produzidas; os documentos gerais, como proposições, pareceres e requerimentos; as publicações oficiais (35); as emendas parlamentares (568); a lista nominal dos votantes; as informações complementares; e as notícias relacionadas.

A partir da observação geral desse arquivo digital, definiu-se que a pesquisa documental ocorreria em dois momentos: o primeiro, exclusivamente através da aba “Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016”, com o objetivo de mapear as ações da comissão e identificar os sujeitos sociais participantes das audiências públicas; o segundo, pela aba “Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016” e “Lista de publicações oficiais”, com o propósito de encontrar e selecionar as fontes e os documentos publicizados no Congresso Nacional e coerentes com o objeto da pesquisa. Essa escolha se deu porque, nesses dois espaços do dossiê, encontraram-se todos os documentos contidos nos demais. E ambas as buscas foram orientadas por dois critérios: o período (de 23/09/2016 a 16/02/2017) e a temática (Medida Provisória 746/2016 e similares, como: MP 746/2016, PLV nº 34, Lei 13.415/2017, ou qualquer menção formal a mudanças do Ensino Médio)⁵¹. Essas datas marcam o início e o fim do processo de reformulação do Ensino Médio vez que, no dia 23 de setembro de 2016, foi publicada em Diário Oficial a MP 746/2016 e, no dia 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei 13.415/2017.

A pesquisa na aba de acesso “Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016”, mostrou que, no percurso para a legalização da reformulação do Ensino Médio,

⁵¹ O estudo geral do dossiê digital mostrou que, na tramitação no Congresso Nacional, o nome dos documentos era alterado. Por exemplo: na comissão mista, era MP 746/2016; depois se transformou em Projeto de Conversão de Lei PLV nº34; e, por fim, na Lei 13.415/2017. Por isso, não foi possível fixar o critério temática apenas em Medida Provisória 746/2016.

considerando seu lançamento como MP 746/2016 até a Lei 13.415/2017, ocorreram doze (12) reuniões no Congresso Nacional. Na primeira reunião, foi instalada a Comissão Mista⁵², tendo como Presidente o Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF); Vice-Presidente, o Senador Elmano Férrer (PTB-PI); Relator, o Senador Pedro Chaves (PSC-MG); e como Relator-Revisor, o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). Na segunda reunião, o relator apresentou o plano de trabalho e foram aprovados os requerimentos dos parlamentares para as audiências públicas. Nas reuniões de nº 3 a 11, foram realizadas audiências públicas. E a décima segunda reunião, ocorrida entre os dias 29 e 30 de novembro de 2016, foi deliberativa, para aprovar o relatório produzido pelo relator da MP 746/2016 e, por conseguinte, o Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016.

QUADRO 3: CRONOGRAMA DE REUNIÕES DA COMISSÃO MISTA NO CONGRESSO NACIONAL

Ano	Mês	Dia	Ordem	Finalidade
2016	Outubro	19 (quarta-feira)	1ª	Instalação da Comissão Mista e eleição do Presidente e Vice-Presidente.
		25 (terça-feira)	2ª	Apreciação do Plano de Trabalho da Comissão Mista e dos Requerimentos dos parlamentares.
	Novembro	01 (terça-feira)	3ª	1ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		08 (terça-feira)	4ª	2ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		09 (quarta-feira)	5ª	3ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		16 (quarta-feira)	6ª	4ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		22 (terça-feira)	7ª	5ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		23 (quarta-feira)	8ª	6ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		24 (quinta-feira)	9ª	7ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		28 (segunda-feira)	10ª	8ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		28 (segunda-feira)	11ª	9ª Audiência Pública Interativa sobre Medida Provisória Nº 746, de 2016.
		29 e 30 (terça e quarta-feira)	12ª	Apreciação e aprovação do Relatório Final da Comissão Mista.

Fonte: Senado Federal. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?2&codcol=2065&data1=2016-09-22&data2=2017-02-16>. Organizado por ARAÚJO JUNIOR, J.F.

Outra informação importante contida nessa parte do dossiê digital é a de que quarenta (40) instituições sociais foram convidadas a participar das audiências públicas que discutiram as reformulações. Em geral, essas instituições podem ser classificadas em

⁵² O quadro completo da comissão mista encontra-se no apêndice 1, quadro 7.

quatro grupos: Ministérios, Secretarias e órgãos de Estado; Agremiações de categorias específicas; Instituições educacionais públicas; e Associações, Institutos e Fundações privadas, descritas no quadro 4 abaixo,

QUADRO 4: INSTITUIÇÕES CONVIDADAS PARA AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Agremiações/ Instituições	Perfil Institucional
Ministério de Estado da Educação – MEC	Ministérios, Secretarias e órgãos de Estado
Ministério de Estado do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MEPPG	
Conselho Nacional de Educação – CNE	
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	
Fórum Nacional de Educação - FNE	
Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba - SEE-PB	
Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco - SEE-PE	
Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC-BA	
De Trabalhadores em Educação	Agremiações de categorias específicas
Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação – CNTE	
Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – PROIFES	
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE	
Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – CONIF	
Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES	
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES	
De Estudantes	
União Nacional dos Estudantes – UNE	
União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES	
De Pesquisadores e Intelectuais	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC	
Associação Brasileira de Educação – ABE	
De Governo	
Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED	
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME	
Instituto Federal do Paraná – IFPR	Instituições educacionais públicas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS	
Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio	Associações, Institutos e Fundações privados
Campanha Nacional pelo Direito à Educação- CAMPANHA	
Movimento Todos Pela Educação – TPE	
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC	
Instituto Inspirare – INSPIRARE	
Fundação Lemann – LEMANN	
Instituto Unibanco - UNIBANCO	
Instituto Natura – NATURA	
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE	
Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS	
Instituto Alfa e Beto - ALFA e BETO	
Centro de Estudos Acaia Sagarana - ACAIA SACARANA	
Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO	
Unicesumar - UNICESUMAR	

Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (Colégio Cenecista) - CNEC (CENESISTA)	
Escola Brasileira de Professores – EBRAP	

Fonte: Senado Federal Disponível em <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?2&codcol=2065&data1=2016-09-22&data2=2017-02-16>. Organizado por ARAÚJO JUNIOR, J.F.

Considerando as descrições nominais dos presentes e ausentes em cada audiência pública, conforme síntese do quadro 8 no anexo 2, cinquenta e nove (59) pessoas - não incluídos os parlamentares – foram convidadas a se expressar nas audiências públicas. A não equivalência com o quantitativo de instituições sociais convidadas (40) se dá porque algumas pessoas, participantes ou não, foram convidadas pela representação individual do seu trabalho ou por ter estado à frente de algum serviço público, como os casos dos professores Leandro Karnal, Mário Sérgio Cortella, Claudio Moura de Castro, Marilena Chauí, Fernando Schuler, Moacir Alves Carneiro, Remi Castioni e os ex-ministros de estado da educação Renato Janine, Aloísio Mercadante e Fernando Haddad. Outro fator para essa não equivalência é o fato de o convite ter se estendido a mais de uma pessoa por instituição, como, por exemplo, aos membros do MEC com três participações, do CNE e da Câmara com duas participações e ao Movimento Todos pela Educação com dois convites e uma participação. Além disso, onze (11) instituições convidadas não enviaram representantes. No geral, salvo as ponderações anteriores, verificou-se que trinta e sete (37) pessoas expressaram suas compreensões ou as compreensões do coletivo que representavam nas audiências públicas e debateram a reformulação do Ensino Médio, e outras vinte e duas (22) declinaram do convite.

Identificados a formação e o cronograma das reuniões da Comissão Mista bem como os sujeitos representados nas audiências públicas, iniciou-se o segundo momento da pesquisa documental: localizar os documentos que publicizaram as normativas legisladas no Congresso Nacional e os argumentos políticos e sociais em torno da reformulação do Ensino Médio.

Ainda na aba de acesso “Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016”, especificamente no item Diários e Anais, considerando os critérios de temporalidade e temática, foi possível encontrar dezenove (19) diários oficiais publicados pelo Congresso Nacional⁵³ que faziam alguma menção formal às mudanças do Ensino Médio. No entanto, apenas três (03) desenvolviam questões relacionadas e eram coerentes com a objetividade

⁵³ Conforme o quadro 6, apêndice 3.

da pesquisa – Ano LXXI, sup. “b” ao nº 25, quinta-feira, 3 de novembro de 2016; Ano LXXI, sup. ao nº 29, quinta-feira, 1º de dezembro de 2016; Ano LXXI, sup. “e” ao nº 32, quinta-feira, 22 de dezembro de 2016. Os demais apenas registram requerimentos para mudanças de membros da Comissão Mista.

Devido à independência dos poderes no Brasil, as publicações dos diários oficiais do Congresso Nacional não alcançaram a totalidade documental produzida em torno da reformulação. Havia documentos publicizados nos diários oficiais do Senado Federal e da União. Por essa razão, a pesquisa seguiu com as buscas na aba de acesso “Lista de Publicações” do arquivo digital.⁵⁴

Nesse espaço virtual do dossiê, considerando as publicações nos diários oficiais da União e do Senado Federal, localizaram-se documentos em dois (02) diários oficiais da União (DOU): Ano CLIII, nº 184-A, Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016⁵⁵ e Ano CLIV, nº 35, Brasília, p. 1-3, ISSN 1677-7042 - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017; e em cinco (05) diários oficiais do Senado Federal (DSF), muito embora apenas um (01) deles, o do Ano LXXI, nº 207, quinta-feira, 15 de dezembro de 2016, p.420, tenha se mantido em função da pesquisa, porque, em alguns, o conteúdo publicado sombreava publicações dos diários do Congresso Nacional.

Após os refinamentos metodológicos chaves ao processo de busca e seleção documental, considerando o primeiro e o segundo momento da pesquisa, encontraram-se publicizados em seis (06) diários oficiais – dois (02) da União, um (01) do Senado Federal e três (03) do Congresso Nacional – quinze (15) documentos considerados essenciais para se apreender a reformulação no Ensino Médio no Congresso Nacional, conforme o quadro 5 abaixo.

⁵⁴ Nessa etapa da pesquisa, já se havia definido que as fontes documentais seriam os diários oficiais por serem registros oficiais que, independentemente das suas publicações digitais, disponibilizadas em várias plataformas – como a do Dossiê Digital disponibilizado pelo Congresso Nacional para essa pesquisa –, podem ser encontrados impressos e em arquivos oficiais. São fontes confiáveis e não possuem a volatilidade e a insegurança que as publicações apenas digitais e não oficiais possuem, devido às constantes transformações tecnológicas. No entanto, a partir desse momento, a intencionalidade da busca foi modificada, pois, se no primeiro momento, a busca era por diários oficiais que poderiam possuir documentos sobre a reforma do Ensino Médio, no segundo, a busca foi por diários oficiais que publicaram os documentos disponibilizados na aba de acesso “listas de publicações oficiais” e que não haviam sido publicados nos diários oficiais do Congresso Nacional.

⁵⁵ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192

QUADRO 5: DOCUMENTOS PARA APREENDER A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONGRESSO NACIONAL

Documentos	Fontes documentais
<ul style="list-style-type: none"> • Medida Provisória nº - 746, de 22 de setembro de 2016. 	Diário Oficial da União, Ano CLIII, nº 184-A, Brasília - DF, Edição Extra, Seção 1, ISSN 1677-7042, p 1-2, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Ata da 1ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 2 Ata da 2ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. 	Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, Ano LXXI, sup. “b” ao nº 25, quinta-feira, 3 de novembro de 2016.
<ul style="list-style-type: none"> • 3 Ata da 3ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 4 Ata da 4ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. 	Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, Ano LXXI, sup. ao nº 29, quinta-feira, 1º de dezembro de 2016.
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016. e Parecer nº 95, de 2016-cn. 	Diário do Senado Federal, Ano LXXI, nº 207, quinta-feira, 15 de dezembro de 2016f, p.420.
<ul style="list-style-type: none"> • 5 Ata da 5ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 6 Ata da 6ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 7 Ata da 7ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 8 Ata da 8ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 9 Ata da 9ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 10 Ata da 10ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016.. • 11 Ata da 11ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. • 12 Ata da 12ª reunião da Comissão Mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016. 	Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, Ano LXXI, sup. “e” ao nº 32, quinta-feira, 22 de dezembro de 2016.
<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 	Diário Oficial da União, Ano CLIV, nº 35, Brasília. p. 1-3, ISSN 1677-7042 - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017.

Fonte: ARAÚJO JUNIOR, J.F.

Após a definição dos documentos considerados essenciais, iniciou-se o processo orientado de estudo⁵⁶, com o objetivo de apreender o movimento político-social e as razões para a construção da Lei 13.415/2017 e, por conseguinte, as justificativas utilizadas para legalizar a flexibilização do Ensino Médio. As sínteses desse estudo, explicitadas a seguir, indicam que houve, no Congresso Nacional, o esvaziamento da participação democrática e a prevalência dos interesses hegemônicos da fração de classe no poder em 2016.

3.1 Os reformadores protagonistas e o esvaziamento da participação democrática

Quando este trabalho se refere a reformadores no campo das políticas educacionais do ponto de vista crítico, está dizendo dos sujeitos sociais que advogam em favor dos ideais mercadológicos, por acreditarem que a adoção das ideias, organizações e práticas da iniciativa privada podem ser a solução para o “fracasso” da escola pública. Para Gentili (1998, p. 26), esses reformadores são considerados no mercado como *experts* ou “Especialistas em tomadas de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução de gastos públicos, doutores em eficiência e produtividade” e podem ser localizados nos organismos internacionais, como FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF; em organismos regionais, como CEPAL, CINTERFOR, OREALC; em ministérios de educação de países signatários desses organismos internacionais, como o Brasil; no empresariado; e em pesquisadores da área da educação. No geral, também podem ser definidos como reformadores empresariais, i.e., “uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação” (FREITAS, 2012, p.38).

Essa conceituação de reformadores será acrescentada da adjetivação de protagonistas, porque foram os sujeitos principais da narrativa que levou à reformulação do Ensino Médio brasileiro entre os Anos de 2016 e 2017. Os estudos das atas das audiências públicas evidenciaram que o conjunto dos argumentos críticos a essa reformulação, sem generalizações, centralizou-se na forma como as mudanças estavam sendo conduzidas e pouco se referiu, criticamente, ao seu conteúdo privatista, à

⁵⁶ Esse estudo foi orientado por um roteiro de leitura, disponível no apêndice 4, que está organizado em três tópicos: identificação do documento; caracterização dos documentos; e questões abordadas nos documentos, sendo esse último orientado por duas questões: a urgência e emergência da reforma do Ensino Médio e a flexibilização na reforma do Ensino Médio.

flexibilização. De tal forma que se pode afirmar que todos os protagonistas da Lei 13.415/2017 são reformadores, mas nem todos os críticos a essa legislação podem ser classificados como não reformadores.

O principal argumento para a negação da reformulação foi a utilização da Medida Provisória como instrumento para legislar a educação pública. Os parlamentares do Partido dos Trabalhadores (PT), por exemplo, entenderam que esse caminho não possibilitava o amplo debate. Nas palavras da Senadora Fátima Bezerra (PT-RN), “(...) o caminho que o Governo Federal (...) escolheu é um caminho que não está, de maneira nenhuma, colaborando para a busca de consensos (...)” (BRASIL, 2016h, p.189), numa visão alinhada à do representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG - no Fórum Nacional de Educação - FNE, Antônio Lacerda Souto, que entendia ser “preciso qualificar esse debate com os educadores, com os educandos, com os pais, mães, responsáveis, gestores(...)” (BRASIL, 2016d, p.17).

A questão está na possível solução apresentada por alguns sujeitos que se posicionaram contrários à reformulação. O Deputado Reginaldo Lopes (PT – MG) defendeu a seguinte ideia: “(...) poderíamos ter feito por urgência, no próprio PL que tramita na Câmara, que está pronto para o plenário” (BRASIL, 2016b, p. 121). O deputado se refere ao Projeto de Lei 6.840/2013 da comissão parlamentar de que ele havia sido presidente. Essa possível solução à inconsistência do instrumento Medida Provisória foi corroborada pela representante da CNTE, Marta Vanelli: (...) “se tivessem intenção de melhorar o Ensino Médio brasileiro, primeiro, não se apresentaria uma proposta através de medida provisória. Eu acho que o PL 6.840 poderia ser solicitado (...)” (BRASIL, 2016j, p.242). Conforme já exposto, esse projeto de lei a que se refere a parlamentar também se pautava pela ideia de flexibilização do Ensino Médio, inclusive direcionando a última série dessa etapa educacional para uma formação funcionalista de caráter técnico, seguindo os interesses mercadológicos para a educação escolar pública.

Com isso, não se pode afirmar que houve um consenso sobre esse modelo de flexibilização do Ensino Médio, mas a defesa do Deputado Reginaldo Lopes (PT - MG), efetuada um pouco antes de defender o retorno do PL 6.840/2013 como o melhor caminho para a reforma, indica que ter sido contrário à MP 746/2016 e, por consequência, à Lei 13.415/2017, não configura o sujeito como antirreformista, quando consideradas as definições conceituais de Gentili (1998) e Freitas (2012). Nas palavras do deputado,

É necessário reformar o ensino médio. Eu acho que é quase consenso. Na verdade, isso não é uma particularidade só do Brasil. A maioria dos países no

mundo busca um novo modelo para o seu ensino médio. O que é verdade, na nossa opinião, é que o atual modelo se esgotou. Eu seria até um pouco mais radical e diria que o modelo atual, na minha opinião, no passado cumpriu um papel, mas hoje não responde às demandas e às perguntas da nossa própria juventude. Também não responde às demandas do País. Então, eu poderia dizer que esse modelo atual é um modelo falido, que cumpriu no passado o seu papel, mas não cumpre hoje. (BRASIL, 2016b, p.120).

Perante esse tipo de posicionamento, proferido por sujeitos que rejeitaram a reformulação do Ensino Médio sintetizada na Lei 13.415/2017, que optou por denominar os apoiadores dessa reformulação do Ensino Médio de reformadores protagonistas. Compreende-se que, entre os críticos da Lei, havia sujeitos signatários da ideia de que o modo de ser da iniciativa privada seria a solução para os problemas da educação escolar pública - portanto, reformadores no sentido histórico do conceito quando se refere às políticas educacionais. Assim, será tratado de ‘reformadores protagonistas’ o conjunto de sujeitos que defendeu, no Congresso Nacional, a flexibilização do Ensino Médio nos moldes da Lei 13.415/2017, ou seja, os representantes dos interesses hegemônicos de classe que passaram a ocupar o poder no Ano de 2016.

Nominalmente, o estudo das atas das audiências públicas (BRASIL (2016d, 2016e, 2016g, 2016h, 2016i, 2016j, 2016k, 2016l e 2016m) indicou que os reformadores protagonistas do Ensino Médio brasileiro podem ser encontrados em quatro agrupamentos sociais: representantes de Instituições e Secretarias de estado, representantes de Agremiações de categorias específicas de governo, representantes de Institutos e Fundações e parlamentares de partidos diversos, conforme o quadro 6 abaixo.

QUADRO 6: REFORMADORES PROTAGONISTAS DO ENSINO MÉDIO⁵⁷

Instituição/Representante	Perfil Institucional
O Ministro Estado da Educação/ José Mendonça Filho	Ministérios, Secretarias e órgãos de Estado
A Secretária Executiva do MEC/ Maria Helena de Castro	
O Secretário de Educação Básica do MEC/ Rossieli Soares da Silva	
O presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Eduardo Deschamps	
O Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/Ivan Cláudio Pereira Siqueira	
A presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/Maria Inês Fini	
O Secretário de Educação de Pernambuco e presidente do CONSED/ Frederico Amâncio	Agremiações de categorias específicas de governo
Gerente de projetos do Todos pela Educação/Olavo de Nogueira Filho	
A presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)/ Maria Alice Setúbal	
O reitor da Universidade Estácio de Sá/ Ronaldo Mota;	

⁵⁷ Consideram-se também reformadores protagonistas os parlamentares que não proferiram discursos nas audiências públicas e, por isso, não são citados nominalmente, mas votaram pela aprovação da Lei 13.415/2017. Para ver a lista completa com o nome dos quarenta e três (43), acesse https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/votacoes#votacao_5683

O Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade/Simon Schwartzman	Institutos e Fundações privados
O Superintendente Executivo do Instituto Unibanco/Ricardo Henriques	
O Presidente do Instituto Alfa e Beto/João Batista Araújo e Oliveira	
O Reitor da Unicesumar/Wilson de Matos Silva	
O Relator Senador Pedro Chaves (PSC-MS) O Senador Cristovam Buarque (PPS - DF) O Senador Romero Jucá (PMDB-RR) O Deputado Alex Canziani (PTB - PR) A Deputada Professora Dorinha Seabra (DEM-TO) O Deputado Thiago Peixoto (PSD - GO) O Deputado Wilson Filho (PTB - PB) A Deputada Josi Nunes (PMDB-TO) A Deputada Ana Amélia PP/RS O Deputado Evandro Roman (PSD - PR)	Parlamentares de partidos diversos

Fonte: ARAÚJO JUNIOR, J.F.

Por intermédio desses reformadores protagonistas que o esvaziamento da participação democrática foi praticado e/ou incentivado no Congresso Nacional. Já na disposição organizacional das audiências públicas pode ser encontrada essa característica. O presidente da Comissão Mista que discutiu a MP 746/2016, por exemplo, após aprovado os requerimentos de participações, na segunda reunião ocorrida dia 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), possibilitou que, nas audiências públicas de abertura e de fechamento, as narrativas dos reformadores protagonistas fossem majoritárias. Na primeira audiência pública, considerando os convidados externos ao Congresso Nacional, com exceção de Antônio Lacerda Souto, representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura no Fórum Nacional de Educação, os demais eram reformadores protagonistas das mudanças no Ensino Médio. Foram eles: Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do Ministério da Educação; Celso Augusto Souza de Oliveira, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Paraná; João Antônio Cabral de Monlevade, consultor legislativo do Senado Federal; Ivan Claudio Pereira Siqueira, vice-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. E, na última audiência pública, a fala de destaque foi a do Ministro de Estado da Educação, o único participante externo ao Congresso Nacional.

Importa mencionar que a participação solo do ministro de educação na audiência pública da décima primeira reunião foi resultado de uma estratégia política dos reformadores protagonistas, que fragmentaram as ações do dia 28 de novembro de 2016 em dois momentos: um, no matutino, para os ex-ministros da educação; o outro, no vespertino, para o então ministro da educação, sendo que a previsão inicial era a de um

debate entre eles. Como resultado, ficaram ausentes da audiência pública os ex-ministros Dyogo Oliveira, Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante e Fernando Haddad. Mas houve queixas dos parlamentares críticos à reformulação. A deputada Maria do Rosário (PT-RS), por exemplo, entendeu que houve indisposição do presidente da comissão em alterar a data da reunião, mantendo-a em um dia complicado para a agenda dos convidados: segunda-feira pela manhã. A deputada reclamou ao presidente da comissão, dizendo:

Na semana passada, a Senadora Fátima Bezerra, a Deputada Dorinha, a Senadora Lídice da Mata e eu fizemos a observação a V. Ex^a de que a segunda-feira pela manhã não era o momento mais adequado, tendo em vista os trâmites e a atuação legislativa, para uma audiência tão importante quanto essa. Lamentavelmente, V. Ex^a optou pelo caminho do não diálogo. V. Ex^a não acatou a sugestão que fizemos, de remarcar (BRASIL, 2016h, p.296).

A deputada se refere às solicitações realizadas na 8ª reunião da comissão, ocorrida dia 23 de novembro de 2016, para mudar o dia e o horário da audiência pública que receberia os ex-ministros e o atual da época. Nos termos da parlamentar, o presidente utilizou a sua prerrogativa regimental de definidor do calendário das reuniões para inviabilizar o amplo debate.

Outra ação que pode ser considerada como de esvaziamento da participação democrática no Congresso nesse momento foram as dificuldades impostas à participação dos representantes de estudantes na quinta reunião, dia 08 de novembro de 2016. Nessa reunião, aconteceu a 3ª audiência pública da MP746/2016 e ela foi marcada por tensões entre os estudantes e o Senado Federal. Alegando agressividade por parte dos estudantes, o Senador Renan Calheiros (PMDB-AL), presidente do Senado, chegou a cancelar, inicialmente, a participação dos representantes da UNE e da UBEs na audiência pública, mesmo com eles oficialmente convidados. Essa decisão foi considerada acertada pelo Deputado Izlei Lucas (PSDB-DF), já que, em sua compreensão, tinha havido “tumulto no anexo II do Senado Federal e agressões a senadores e funcionários da Casa” (BRASIL, 2016g, p.126). No entanto, essa visão de culpabilização dos estudantes foi contestada e repudiada pela representante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Mônica Ribeiro da Silva. Essa profissional e pesquisadora da educação iniciou seu discurso dizendo:

Quero deixar o meu registro de repúdio ao modo como os estudantes foram tratados nesta Casa na data de hoje. Nós tivemos estudantes, nós tivemos adolescentes que apanharam da polícia, que levaram spray de pimenta. Nós tivemos três estudantes adolescentes que foram atendidas e medicadas, porque

foram agredidas ao tentar entrar nesta Casa. Eu quero deixar o meu repúdio pelo fato de o Presidente Renan Calheiros ter aventado a possibilidade de cercear a presença da UNE e da Ubes nesta audiência, para a qual foram convidadas. É absolutamente aviltante termos que assistir a cenas como essa no Congresso Nacional. Então, em primeiro lugar, fica o meu registro, porque nós não podemos permitir que adolescentes, na defesa do seu direito de vir a esta Casa, a fim de acompanhar uma audiência que lhes diz respeito, apanhem na porta do Senado. Nós tivemos estudantes que foram atropelados, que foram jogados ao chão e que apanharam de borracha. Portanto, fica registrado, em primeiro lugar, o meu repúdio a essa conduta. (BRASIL, 2016g, p. 133).

Pelo exposto, as manifestações contrárias às reformulações não agradaram os reformadores protagonistas. Acredita-se que o cerceamento à participação democrática dos estudantes nessas audiências se relacione às manifestações sociais que ocorriam em todo o país contra as reformas implementadas na imediatez do golpe de Estado de 2016, inclusive a do Ensino Médio.

Os discursos e ações dos reformadores protagonistas não só esvaziaram a participação democrática no Congresso Nacional como incentivaram que esse esvaziamento ocorresse na sociedade civil. Esses sujeitos criminalizaram duas manifestações democráticas da sociedade brasileira: uma manifestação pública e popular de trabalhadores e estudantes na esplanada dos ministérios em Brasília, ocorrida no dia 29 de novembro de 2016; e os movimentos de estudantes em ocupações de escolas, universidades e institutos federais no Brasil.

Para os parlamentares reformadores protagonistas, a ação popular na esplanada dos ministérios, realizada por trabalhadores e estudantes de todo o Brasil, que tinha como pauta a resistência à PEC n.55 – que definiria um teto de gastos para as despesas primárias – e à MP 746/2016, tinha sido uma ação delituosa provocada por facínoras disfarçados de estudantes. Nas palavras do Senador Valdir Raupp (PMDB-RO): “houve um campo de batalha, um campo de guerra em frente ao Congresso Nacional, um verdadeiro vandalismo contra uma PEC, e muitos daqueles que estavam ali não sabiam nem o que estava sendo discutido e votado” (BRASIL, 2016n, p.342); e o mesmo sentimento foi corroborado pelo deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), afirmando que o Ministério de Estado da Educação “teve as suas dependências invadidas e depredadas por facínoras e por milícias travestidas de estudantes, que ingressaram naquele local. Muitos estavam mascarados, porque não têm coragem de mostrar o rosto, o que demonstra a sua má intenção” (BRASIL, 2016n, p.361)⁵⁸.

⁵⁸ Para uma leitura do que o pesquisador vivenciou nesse movimento da sociedade, ver o apêndice 5.

No que se refere aos movimentos estudantis de ocupações de escolas, universidades e institutos federais no Brasil,⁵⁹ segundo a representante da UBES, Thays de Oliveira Soares, havia mais de 1,2 mil instituições ocupadas e o movimento era pacífico e educacional. Em suas palavras:

Eu falo aqui hoje não só como Ubes, mas como estudante ocupante. Estou ocupando, desde o dia 3, aqui em Brasília. Eu moro aqui em Brasília. Ao contrário do que muitos falam, as ocupações são uma aula de cidadania, porque entendemos – somos estudantes – que a MP, o Escola sem Partido e a PEC, juntos, colaboram para o desmonte da educação pública de qualidade, uma educação pública que seja plural, que seja acessível, inclusive para todos os jovens. Hoje, no ensino médio, nós temos uma grande evasão. A grande juventude não está no ensino médio regular hoje, e a MP não deixa claro para onde vai o jovem trabalhador, que é o jovem que faz EJA (BRASIL, 2016g, p.153).

No entanto, os reformadores protagonistas classificaram essas ações estudantis como “invasão”. O deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), por exemplo, afirmou que

Estamos assistindo uma orquestração política de movimentos sociais e partidos políticos que invadiram escolas públicas, universidades, em detrimento da maioria dos alunos, impedindo o direito sagrado de estudar, que está na Constituição brasileira, agredindo direitos e, de uma forma intolerante, irracional, agressiva, deixando que pessoas que pensam diferente não possam se manifestar (BRASIL, 2016n, p. 362).

Convencido de que as ocupações eram ideológicas, o deputado do PSDB-RN, na quinta reunião da comissão mista, as classifica como ilegais, por, supostamente, ferirem o direito da maioria dos estudantes. Segundo o deputado,

Quando se fala que há uma lógica de mercado, quero saber se o estudante que está invadindo escola pública... Porque ocupar é uma coisa e invadir é outra. Quando você atinge o direito da maioria você invade. E quando você o faz, inclusive em desacordo com a legislação, você está ultrapassando a legislação. Então, quero saber se eles irão (...) para o mercado de trabalho ou se continuarão gritando “Fora Temer”, se isso vai alimentá-los, se isso vai prover suas famílias, se isso vai permitir que eles ocupem empregos qualificados. Eu acho que precisamos ter um pouco mais de bom senso e menos doutrinação e ideologia política (...) (BRASIL, 2014, p.154).

⁵⁹ A análise das ocupações ocorridas no Brasil, apesar de importante, ultrapassa os objetivos deste trabalho que, por isso, se limitou a expor apenas as discussões mencionadas nas audiências públicas, a materialidade empírica da tese. Para uma leitura ampliada dos movimentos de ocupação no Brasil, ver o dossiê organizado por: Oliveira Júnior, W. M., Dias Junior, A. C., & Monteiro, A. (2017). Dossiê: (Des)ocupar é resistir? n.1/2017 e o Número Especial da *ETD - Educação Temática Digital*, 19(1), 1-2. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8648455>.

Nessa mesma perspectiva, o reitor da Unicesumar, Wilson de Matos Silva, tratou o movimento estudantil nas escolas como de invasão e questionou se os jovens leram e compreenderam a MP746/2016. Nas palavras do reitor:

Eu fico até preocupado quando vejo esse movimento de invasão de escolas. Será que aqueles jovens de primeiro, segundo ou terceiro Ano de ensino médio leram a medida provisória, analisaram profundamente, tiveram a compreensão, foram capazes de debater entre eles para poder invadir escolas? (BRASIL, 2016e, p. 47).

Comentários dessa natureza são depreciativos e dizer que os estudantes eram invasores acabou por criminalizá-los. Se havia “crime”, como os reformadores protagonistas enfatizavam, caberia ao Estado reprimi-lo. E foi o que tentou fazer o Juiz Alex Costa de Oliveira, de Brasília, com a decisão interlocutória do dia 30 de outubro de 2016, lida, na íntegra pela Senadora Fátima Bezerra (PT – RN) na terceira reunião da Comissão Mista:

Como forma de auxiliar no convencimento à desocupação, autorizo expressamente que a Polícia Militar utilize meios de restrição à habitabilidade do imóvel, tais como suspender o fornecimento de água, energia e gás. Da mesma forma, autorizo que restrinja o acesso de terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo ainda o uso de instrumentos sonoros contínuos direcionados ao local da ocupação para impedir o período de sono. Tais autorizações ficam mantidas independentemente da presença de menores ocupantes no local, os quais, a bem da verdade, não podem lá permanecer desacompanhados de seus responsáveis legais. Dê-se força do mandato. Cumpra-se. Brasília, domingo, 30 de outubro. Juiz Alex Costa de Oliveira (BRASIL, 2016d, p.23).

Nos termos da Senadora Fátima Bezerra (PT – RN), crítica da reforma do Ensino Médio: “essa decisão remonta aos tempos da ditadura. Essa decisão tem um conteúdo fascista(...)” (BRASIL, 2016d, p.23).

Esse incentivo ao esvaziamento da participação democrática da sociedade civil pode ser observado já na segunda reunião da comissão, quando os reformadores protagonistas questionaram o movimento “Ocupa Paraná”. Em função da morte do estudante Lucas Eduardo Araújo Mota, de 17 Anos, em uma escola pública ocupada na cidade de Curitiba-PR, dia 24 de outubro de 2016, os debates ficaram intensos. De um lado, a Senadora Fátima Bezerra (PT-RN) afirmou que o movimento Ocupa Paraná era pacífico e fazia parte de um movimento nacional: “(...) está no Brasil inteiro. (...) expressa o inconformismo dos estudantes brasileiros, (...) frente ao que nós estamos aqui tratando; expressam preocupação frente à PEC 241 (...) e ao projeto Escola Sem Partido (...)” (BRASIL, 2016c, p.131) e, mesmo assim, segundo a senadora, estava sendo reprimido

pelo governo do estado do Paraná, que estaria incentivando “grupos paramilitares, muitas vezes, que agem de forma armada na porta das escolas (...)” (BRASIL, 2016c, p.140). De outro lado, o deputado Evandro Roman (PSD-PR) afirmava que o movimento Ocupa Paraná estava influenciado por “ideologias nefastas”, que cerceavam o direito dos cidadãos de bem do estado, “os que querem estudar, de ir e vir às escolas”, inferindo seus participantes como “massa de manobra”: “muitas vezes, como foi dito por Lênin, os idiotas úteis são utilizados como massa de manobra” (BRASIL, 2016c, p. 28).

Como reformador protagonista, o ministro da educação, com o objetivo de reprimir os movimentos de ocupações como o realizado pelo movimento Ocupa Paraná, emitiu a Portaria nº. 27, destinada às escolas técnicas federais, pedindo para que diretores e reitores entregassem uma lista com os nomes de todos os estudantes que ocupavam escolas pelo Brasil. Uma ação que, na compreensão da senadora Fátima Bezerra (PT-RN), era:

(...) Totalmente descabida, uma medida que revela uma insensatez, inclusive do ponto de vista pedagógico, sem tamanho. É inclusive uma medida que vai na linha de jogar professor contra aluno, porque, no fundo, no fundo, a medida pede, exige que os reitores e diretores sejam delatores dos próprios estudantes, quando o Ministro deveria pedir o contrário. O Ministro deveria estar pedindo um clima de diálogo! Enfim, é uma medida inaceitável, que a gente pensou que já tinha ficado no arquivo da história, porque a gente só viu isso, Senador Jucá, na época da ditadura militar. Isso parece o Decreto nº 477, da época da ditadura militar, que proibia estudantes e professores de fazerem mobilização nas escolas (BRASIL, 2016c, p.131).

Foi nessa atmosfera política e socialmente conflituosa, marcada pelo esvaziamento da participação democrática e/ou o seu incentivo, que as narrativas dos reformadores protagonistas se tornaram hegemônicas para a reformulação do Ensino Médio no Congresso Nacional.

3.2 Os discursos hegemônicos dos reformadores protagonistas para as mudanças no Ensino Médio

Intrínseca às estratégias políticas dos reformadores protagonistas para esvaziar a participação democrática nas audiências públicas e na sociedade civil ocorreu a disseminação dos ideais orientadores da reformulação do Ensino Médio. E o ponto de partida foi a desqualificação da organização curricular única.

Para justificar a urgência e a emergência das mudanças pretendidas, os reformadores protagonistas defenderam que, até então, essa etapa educacional havia fracassado no Brasil. Por essa razão, deveria ser reestruturada e ampliado o acesso dos

jovens, para melhorar a sua qualidade em avaliações externas e para a progressão ao ensino superior.

Nos termos do relator, Senador Pedro Chaves (PSC-MS) (BRASIL, 2016f, p.9): “no Brasil há aproximadamente 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 Anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio, mas não estão matriculados”; e “cerca de 8 milhões que se matriculam, apenas cerca de 1,9 milhão conclui esse nível de ensino” (BRASIL, 2016f, p.9). Nessa mesma perspectiva, a então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena de Castro, afirmou que “a taxa bruta da matrícula, ou seja, a proporção de alunos que estão entre o número de pessoas que possuem entre 15 a 17 Anos, a taxa bruta está em 82% há cinco Anos” (BRASIL, 2016k, p.277). Além disso, “Não melhorou o desempenho dos alunos no Saeb, na Prova Brasil, não melhorou o número e alunos concluintes (...)” (BRASIL, 2016k, p.277). Por isso, entende que

(...) Temos um ensino médio que está quebrado em todos os sentidos. Está quebrado porque não aumenta o número de alunos concluintes; está quebrado porque não prepara os alunos; está quebrado porque o currículo é um desastre; está quebrado porque é uma falácia a ideia de que o ensino médio único é a única maneira de garantir a formação geral do cidadão (BRASIL, 2016k, p.278).

O discurso dos reformadores protagonistas sobre o fracasso do Ensino Médio, reiterado nas audiências públicas, também foi associado à possível incompatibilidade entre o seu objetivo e os resultados dos estudantes em processos seletivos de acesso ao ensino superior. O então Secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, afirmou que “(...) tem um modelo único no Brasil, que forma muito claramente para a preparação para a universidade (...); e apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade” (BRASIL, 2016d, p.8). E, considerando esse cenário, os reformistas elegeram a organização curricular como um problema. O deputado Wilson Filho (PTB - PB), por exemplo, disse que “Nós temos hoje um sistema ultrapassado, desatualizado, desinteressante, engessado, ineficiente e que não condiz com o sistema e com o século XXI” (BRASIL, 2016n, p.337).

Segundo os reformadores protagonistas, a solução para o Ensino Médio estaria na sua flexibilização. Para o Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Filho, “a previsão legal para que nós pudéssemos avançar com relação à flexibilização do currículo foi definida a partir de 2014, tendo como base uma discussão de quase vinte Anos, até aqui” (BRASIL, 2016m, p.312). Corroborava esse entendimento a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena de Castro, ao afirmar que “não é verdade que o debate sobre a crise do Ensino Médio é novo” (BRASIL, 2016k, p.275). No seu entendimento, a “LDB

já permitia um grau elevado de flexibilização que as escolas brasileiras – tanto as públicas como as privadas – não conseguiram implementar” (BRASIL, 2016k, p.275). Por isso, segundo o senador Pedro Chaves (PSC-MS) (BRASIL, 2016f, p.9), a flexibilização do currículo do Ensino Médio seria urgente: “(...) pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País”.

Essa narrativa ainda relacionou a flexibilização do Ensino Médio à possível construção de um novo projeto de sociedade para o Brasil. Ao exaltar a coragem do então Presidente do Brasil, Michel Temer, em apresentar a MP 746/2016, o Senador Romero Jucá (PMDB-RR) enfatizava que essas mudanças eram urgentes e relevantes “(...) para que *o País possa se reposicionar*” (BRASIL, 2016n, p.343 *grifo nosso*), pois era necessário “mudar a atratividade, as condições, o funcionamento e a questão da *mensagem da educação para os jovens*” (BRASIL, 2016n, p.343 *grifo nosso*). Não se trata, portanto, de uma mudança pontual, mas um movimento para adequar as demandas sociais que julgavam importantes para a economia política do país. Ou, como preferiu manifestar o Deputado Wilson Filho (PTB - PB): “toda uma geração e futuras gerações (...) dependem da melhoria do Ensino Médio para poder seguir as suas respectivas vidas com melhor qualidade”(BRASIL, 2016c, p.127).

Dessa forma, a flexibilização do Ensino Médio foi apresentada pelos reformadores protagonistas como um pilar essencial para o desenvolvimento do Brasil. Nos termos da presidente do Cenpec, Maria Alice Setúbal, o conteúdo da MP 746/2016 que veio a se tornar a Lei 13.415/2017 “tem a ver com a sociedade contemporânea, tem a ver com o que os jovens estão expressando, tem a ver com uma necessidade de autoria e protagonismo que a sociedade contemporânea tem apresentado para nós”. (BRASIL, 2016e, p. 48).

No entanto, importa mencionar que a flexibilização pretendida pelos reformadores protagonistas não se referia a qualquer forma de flexibilização. A realizada no Instituto Federal do Estado do Paraná Campus Jacarezinho, por exemplo, apesar de elogiada, não foi considerada adequada para os padrões das escolas públicas estaduais.

Sobre as experiências do IFParaná- campus Jacarezinho, o diretor geral da instituição, Rodolfo Foirucci, informou que eles “promovem um protagonismo” diferente do proposto na MP 746/2016. O diretor disse:

Há semelhanças? Como a Deputada Dorinha falou, há semelhanças com o sistema que o IF coloca no protagonismo do aluno, mas, ainda assim, é um

protagonismo diferenciado, porque nossos estudantes não fazem metade do ciclo do ensino médio e, depois, têm que obrigatoriamente escolher uma área e são alijados das restantes. Nós entendemos que todas as áreas nessa faixa etária são muito importantes para o estudante. E as áreas também do ensino propedêutico, do ensino clássico, são importantes. São esses conhecimentos que embasam as inovações. Você não cria tecnologia sem conhecimento básico, você não inova. Você precisa conhecer o básico para aplicar e, aí sim, criar desenvolvimento e inovação, que é o que os institutos fazem. (BRASIL, 2016h, p.187).

Nesses termos, a diferença fundamental está na manutenção do ensino geral, propedêutico, como alicerce para a formação dos estudantes. Para o Diretor de Ensino do Instituto Federal do Paraná, Rafael Ribas Galvão, no IFParaná-Jacarezinho: “fala-se muito na questão do protagonismo do estudante. Então, ouvindo desses estudantes a necessidade deles, mas também sabedores de que as nossas escolhas são de nossa responsabilidade e são importantíssimas para a formação desses alunos (...)” (BRASIL, 2016h, p.172).

O diretor de ensino do IFPR-Jacarezinho resumiu a metodologia utilizada no Instituto da seguinte maneira:

Esse estudante, no seu protagonismo, na sua escolha, tem aproximadamente dez unidades curriculares à sua escolha, por horário. Então, você tem o primeiro horário. Ele tem dez unidades curriculares, em média, para escolher naquele primeiro horário. E assim sucessivamente: em cada um dos horários, quando ele vai montar a sua grade da semana, ele vai ter em média dez unidades, por horário, para escolher. Não é engessado. Ele tem um cardápio gigantesco para ir montando o seu horário. E ele pode fazer outras unidades em outro momento, se ele não conseguir naquele que lhe interessava (BRASIL, 2016h, p.171).

Pelo exposto, a grade curricular do IFPR-Jacarezinho é formada por uma ampla variedade de unidades curriculares, construídas pelos trabalhadores em educação, tendo em vista a formação geral dos estudantes. Esses, devidamente orientados por profissionais e estudantes mais experientes, montam os seus horários de aula de acordo com as unidades curriculares que escolherem cursar no semestre e/ou Ano. Sobre essa flexibilização curricular, o diretor de ensino diz que o professor pode

Fazer unidades curriculares de uma tarde. Então, o tempo é variável. A gente respeita também o tempo do aluno. Essas unidades são ofertadas, como o Rodolfo falou, em cerca de dez unidades por momento. Esses momentos a gente definiu como três momentos de uma hora e meia, pela manhã. Então, a cada momento você tem dez unidades rolando, e os estudantes que fizeram a matrícula optam por fazer essas unidades durante o semestre todo (BRASIL, 2016h, p.172).

No geral, a flexibilização curricular experienciada no IFPR-Jacarezinho possibilita aos estudantes a escolha de sua formação escolar, tendo como opções os

componentes curriculares disponibilizados pelos professores que, nos termos do diretor geral e do diretor de ensino, priorizam a formação geral dos discentes em todas as séries.

Porém, ainda que essas práticas flexíveis tenham sido reconhecidas como um possível exemplo para as reformulações do Ensino Médio, como propôs o Deputado Alex Canziani (PTB - PR), não se efetivaram como preferenciais para os reformadores protagonistas. A Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), mesmo reconhecendo as qualidades do trabalho realizado no IFParaná, o inviabilizou para a reformulação pretendida pela MP 746/2016: “As condições de trabalho de um Instituto Federal, a questão da disposição de hora-aula, de tempo de pesquisa, de projeto... é muito diferente do que a gente tem disponível para a escola pública regular” (BRASIL, 2016h, p.177). Por isso, para ela, deveriam ser pensadas alternativas e um bom exemplo, nos seus termos, “poderia estar no ensino integral” desenvolvido no estado de Pernambuco, que “se faz por meio de parcerias público-privadas”. Em suas palavras, essa era “uma experiência concreta, porque conseguiu sair dos ginásios pernambucanos, de uma experiência pequena, com excelentes resultados, para ganhar o espaço de rede pública, de escola pública, com todos os senões, com salários e condições estruturais” (BRASIL, 2016h, p.185).

A desqualificação da formação realizada pelos institutos federais como opção para a flexibilização pretendida pelos reformadores protagonistas foi mais contundente nas falas da Secretaria Executiva do MEC, Maria Helena de Castro. Para a secretária, os institutos federais eram fruto de alto investimento do governo federal, mas atendiam “apenas 150 mil alunos no Brasil todo, sendo que 90% dos alunos que concluem o ensino médio técnico integrado na rede técnica federal vão para as melhores universidades, as mais competitivas” (BRASIL, 2016k, p.278) e não para o mercado de trabalho. Como exemplo, Maria Helena de Castro afirmou: “No Cotuca, da Unicamp, todo mundo entra, das classes médias elevadas, com o objetivo de ingressar na Unicamp, de ingressar na USP, de ingressar na Unesp. Não é a de ter uma formação técnica” (BRASIL, 2016k, p. 278). Esse posicionamento indica que a flexibilização pretendida pelos reformadores protagonistas para o Ensino Médio não vislumbrava, como prioridade, os conhecimentos propedêuticos que possibilitam o acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho, devendo, portanto, conduzir os alunos a um processo formativo que atendessem às demandas do mercado de trabalho.

Definidas as necessidades mercadológicas como base para a flexibilização do Ensino Médio, os reformadores protagonistas fizeram das audiências públicas espaços

para ajustes e publicização das reformulações acordadas entre seus pares e a serem realizadas na última etapa da Educação Básica. Uma reformulação que, segundo o então Ministro de Estado da Educação,

Preconiza a modernização da arquitetura do sistema atual, com um currículo mais flexível e mais conectado com as aspirações dos jovens do novo século, do século XXI, e com o objetivo de tornar a escola de ensino médio mais atraente e mais articulada com o mundo em que vivemos (BRASIL, 2016m, p.313).

Nas palavras do ministro, para que houvesse a “modernização da arquitetura do sistema atual” seria necessário superar a estrutura curricular única, existente até o Ano de 2016, fragmentando-a em duas partes: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos⁶⁰.

Objetivamente, a BNCC foi apresentada pelos reformadores protagonistas como o direito de aprendizagem comum a todos os alunos da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio - e com um duplo sentido, que se entrelaçam: ser formação geral, conjunto de conhecimentos a que todos os alunos devem ter acesso em cada etapa educacional; e ser diretriz curricular, um documento normativo que contém a descrição das competências, habilidades, objetivos e expectativas de aprendizagem pelas quais todos os sistemas de ensino devem se pautar no instante da construção de seus currículos.

Nos termos da então Presidente do INEP, Maria Inês Fini, “a base vai trazer para nós a perspectiva (...) daquilo que (...) os alunos brasileiros de todas as regiões têm o direito de aprender em cada série, em cada ciclo, em cada componente curricular” (BRASIL, 2016d, p.31). Tratava-se, nessa perspectiva, da base única para todos os Sistemas de Ensino com o objetivo de desenvolver nos alunos as competências gerais, consideradas pelos reformadores protagonistas como essenciais para os alunos continuarem os estudos ou se inserirem no mercado de trabalho.

Para esses reformadores, a BNCC deveria ser referência para todas as mudanças na Educação Básica. Segundo o então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Filho, a BNCC estabeleceria “as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação geral do aluno” (BRASIL, 2016m, p.313). E, por isso, “Cada Estado, no novo ensino médio, organizará o seu currículo considerando a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016m, p.314). Ou seja, os princípios pedagógicos da BNCC - que, nos termos do presidente do CNE, Eduardo Deschamps,

⁶⁰ A descrição das áreas de conhecimentos que formam a BNCC e os Itinerários formativos estão descritos no capítulo II, também podem ser encontrados nos art. 35-A e 36 da LDB 9394/96.

teriam “(...) um foco muito maior nas competências a serem desenvolvidas e não em conteúdos a serem trabalhados nas escolas” (BRASIL, 2016j, p.227) – deveriam ser considerados essenciais para modernizar a educação brasileira, inclusive no que se refere aos sentidos da formação de professores.

Considerando essa condição geral da BNCC, alguns reformadores protagonistas, como a Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM – TO), defenderam que a sua aprovação, inclusive como propulsora para as mudanças nos sentidos da formação de professores, estaria condicionada à aprovação da MP 746/2016. A parlamentar verbalizou:

Estamos discutindo a Base Nacional Comum. Ela, para caminhar para o Ensino Médio, precisa – e é muito interessante – que esse texto esteja aprovado. Nós temos que rever toda a formação de professores, porque não adianta mexer em desenho, estrutura, se não houver uma nova formação de professores, se não houver um novo desenho de financiamento para educação no Ensino Médio (BRASIL, 2016c, p. 134)

Para a deputada, o “(...) exercício em relação à formação de professores precisa[va] ser enfrentado de maneira geral na educação” (BRASIL, 2016e, p.66). Nessa mesma direção, o representante do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques, disse que a BNCC “induz a necessidade de se repensar essa formação de professores, sobretudo num recorte (...) [em] que as pedagogias e licenciaturas resistem enormemente, que é o recorte de prática de ensino e didática” (BRASIL, 2019e, p.69). E o reitor da Universidade Estácio de Sá, Ronaldo Mota, disse que “a questão é muito menos de conteúdo e muito mais de metodologia” (BRASIL, 2016e, p.43), uma dimensão prática também defendida por Danival Roberto Alves, representante do colégio Cenecista Dr. José Ferreira – MG, pertencente à rede CNEC:

Temos ainda uma visão equivocada de que formar um pedagogo é formar um generalista, um especialista em generalidades, e não aquele que não sabe o que fazer quando entra para trabalhar com produção textual desde os Anos iniciais do Ensino Fundamental, e, para não dizer pior, na Educação Infantil”. (BRASIL, 2016e, p. 57).

O que se percebeu foi que todos esses discursos eram expressões do que Olavo Nogueira Filho, do Movimento Todos pela Educação, entendia como essencial para as mudanças no Ensino Médio: a defesa de que “a reforma curricular, ou a reformulação da estrutura curricular, do ensino médio não pode[podia] desconsiderar a oportunidade de induzir mudanças urgentes na estrutura de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2016g, p.131).

Nesses termos, a BNCC, como documento normativo de referência à construção de currículos e como base comum de conhecimentos, foi considerada essencial para o reposicionamento do Ensino Médio aos interesses de classe representados pelos reformadores protagonistas. No entanto, esses informaram, nas audiências públicas, que a modernização curricular e a sua flexibilização seriam efetivas com a implementação dos Itinerários Formativos.

Para o então Secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, a criação dos Itinerários Formativos aprimoraria a descentralização prevista na LDB. Em suas palavras:

Nós estamos apenas aprimorando essa descentralização. O sistema de ensino, que é composto pela rede de ensino, pelo Conselho Estadual, vai ter de normatizar uma série de regras, vai ter de dizer, dentro do seu contexto local, como já foi dito aqui, quais são suas peculiaridades (BRASIL, 2016d, p.39).

Entendidos como a parte diversificada do currículo, que expressa as peculiaridades de cada sistema de ensino, os Itinerários Formativos foram tratados como caminhos formativos que podem estimular o protagonismo juvenil. O reitor da Universidade Estácio de Sá, Ronaldo Mota, referiu-se a um “(...) cardápio, um leque (...) (Brasil, 2016e, p.44)” ou, como entendeu a Presidente do Cenpec, Maria Alice Setúbal, “diferentes percursos formativos” (BRASIL, 2016e, p. 48 e 71) que os sistemas de ensino podem ofertar.

Acreditavam os parlamentares que, com essa nova organização curricular, estavam construindo uma moderna arquitetura curricular. Segundo a Presidente do Inep, Maria Inês Fini, a característica central desse novo princípio de flexibilização seria como se segue:

o exercício dessa liberdade de organização curricular dentro de alguns princípios mínimos de organização, para garantir a equidade e uma identidade nacional, que se expressam em torno do compromisso com as linguagens, com a matemática e com as estruturas mais básicas que permitem os nossos alunos aprenderem por outras experiências desses contextos históricos, geográficos, sociológicos etc. (BRASIL, 2016d, p.31).

Nesses termos, a flexibilização está relacionada à limitação do currículo comum: reduz-se a grade curricular comum obrigatória, voltada para a formação geral, para possibilitar a implementação de um currículo diversificado, a critério dos sistemas de ensino, com um ou mais Itinerários Formativos. Segundo o Secretário de Educação Básica, Rossieli Soares da Silva: “para que possamos ter a flexibilidade, o ponto

importante, na regular, é que tem que se limitar o tamanho da Base Nacional Comum” (BRASIL, 2016d, p.10).

Limita-se a Base Comum, os conhecimentos gerais, para impulsionar os Itinerários Formativos, as diversas possibilidades de currículos com terminalidades específicas, sobretudo as Formações Técnicas e Profissionais. Para José Mendonça Filho, a Formação Técnica e Profissional deverá ser ofertada em todas as redes de ensino. Em suas palavras:

Todas as redes, todos os sistemas estaduais e todas as escolas têm que disponibilizar, por exemplo, educação técnica profissionalizante. Há de se ter um modelo mais flexível que enfatize justamente as vocações de cada escola, de cada sistema estadual, de cada Município, gerando uma condição de aplicabilidade de um modelo mais flexível em cada unidade da Federação, dentro das suas próprias prioridades (BRASIL, 2016m, p.323).

Entenderam, então, que a valorização da Formação Técnica e Profissional poderia possibilitar que o Brasil se equiparasse a outros países. Segundo o Secretário de Educação Básica, “o Brasil comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas (...), enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, tem 56% de seus alunos fazendo ensino técnico; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%)” (BRASIL, 2016d, p. 9).

Os reformadores protagonistas defenderam que essas mudanças no currículo do Ensino Médio não comprometeriam a formação geral dos alunos secundaristas. A então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena de Castro, por exemplo, afirmou que não havia desconsideração da formação geral, porque

(...) As competências gerais esperadas, seja para o ensino superior, seja para o curso técnico, são as mesmas para todos os jovens. Elas são: pensamento crítico, capacidade de trabalhar em conjunto; habilidade de convivência; resiliência; responsabilidade; respeito ao outro; capacidade de resolver problemas, de pensar criticamente, de entender um texto e interpretá-lo, de buscar uma informação e aplicá-la à realidade. Todas essas competências são para todos, não é apenas para o aluno que está se preparando para o ensino superior ou para o aprofundamento na área acadêmica (BRASIL, 2016k, p.289).

Para a secretária, não estaria havendo fragmentação entre formação geral e técnica, pois estavam “falando de um currículo integrado que vai permitir que o aluno desenvolva mais e melhor suas competências e habilidades, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista profissionalizante” (BRASIL, 2016k, p.290).

Ademais, os reformadores protagonistas disseram que as reformulações pretendidas para o Ensino Médio respeitavam as particularidades dos discentes e que

estavam alinhadas às necessidades do mercado de trabalho. Segundo o reitor da Unicesumar, Wilson de Matos Silva, a formação técnica era necessária porque “nem todos têm vocação para as coisas teóricas” (BRASIL, 2016e, p.46). O reitor da Universidade Estácio de Sá, Ronaldo Mota, disse que essa formação tem como desafio as exigências do mundo do trabalho, que estaria cada vez mais desejoso de pessoas com “capacidade de criar o seu próprio emprego” (BRASIL, 2016e, p.42). Para a Presidente do Cenpec, Maria Alice Setúbal:

É importante pensar uma formação técnica que, de um lado, tenha a ver com a realidade daqueles Municípios em que a escola está inserida ou daquela cidade, (...) e, de outro lado, tem a ver com a contemporaneidade, com profissões que nós estamos pensando para o futuro, olhando para frente (BRASIL, 2016e, p.49).

Nessa mesma perspectiva, o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, disse que “(...) Só o fato de a lei trazer de volta o ensino médio técnico como uma opção de ensino médio já compensa todos os outros pecados mortais que essa lei possa ter (...)” (BRASIL, 2016j, p.229).

Apesar de não concordar com a nomenclatura *técnico*, por entender tratar-se de educação vocacional, Simon Schwartzman, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, disse que:

(...) O pessoal que está entrando no ensino médio e tem que ter uma opção do ensino técnico. O modelo que nós temos no Brasil é um modelo completamente absurdo, em que você tem que estudar todo o currículo médio e depois é que se faz o técnico. A gente sabe que no mundo inteiro não é assim, no mundo inteiro o técnico é uma opção dentro do ensino médio. Essa é uma das grandes contribuições desta proposta: você vai ter que trazer as competências de quem sabe ensinar, de quem sabe fazer isso, por exemplo do Sistema S, dos institutos públicos, que são os institutos federais... que é o Centro Paula Souza, de São Paulo, e outras instituições, e você vai ter que trazer a experiência do setor privado (BRASIL, 2016j, p.253).

Para o deputado José Rocha (PR-BA), a inclusão dessa opção formativa dentro do Ensino Médio poderia diminuir a pressão sobre o Ensino Superior. Nas palavras do deputado: “temos aí inúmeras opções de formação técnica. Um domador de cachorro pode ter formação técnica, um confeitiro pode ter formação técnica. Então, temos *n* opções de formação técnica, desafogando sensivelmente a pressão que existe em relação ao 3º grau” (BRASIL, 2016k, p.282). Nesse sentido então, os reformadores compreendem a formação técnica como mecanismo limitador do acesso ao Ensino Superior, pois o estudante, uma vez concluído o nível médio, já teria condições de se inserir no mercado de trabalho.

E uma das novidades dessa reformulação do Ensino Médio, que está agregada à implementação da Formação Técnica e Profissional, apresentada pelos reformadores protagonistas, foi a aceitação de profissionais não licenciados, mas com notório saber, como professores desses Itinerários Formativos. Segundo o Secretário de Educação Básica do MEC, a aceitação do profissional com notório saber “(...) não muda absolutamente nada sobre formação de professores” (BRASIL, 2016d, p.11). De forma mais objetiva, o consultor legislativo da Câmara dos Deputados, Ricardo Chaves Martins, disse que: “(...) dentro do segmento da formação técnica e profissional eu não vejo por que abrir mão do concurso de profissionais que estão no mercado que possam complementar e trabalhar de forma integrada com os docentes habilitados e formados” (BRASIL, 2016j, p.241). Nos termos do relator da MP 746/2016, Senador Pedro Chaves (PSC-MS), o reconhecimento do notório saber deve ocorrer por instituições de credibilidade e “não há necessidade de 1.400 horas para dar formação pedagógica, porque há pessoas que têm aptidão para dar aula, mas a obrigação é esta: tem de ser licenciado. Se se pudesse reduzir isso para umas 360 horas, eu acho que seria o ideal” (BRASIL, 2016e, p. 68).

Os reformadores protagonistas, no instante em que defendiam essas reformulações idealizadas como modernização curricular, também apresentaram as condicionalidades para que elas possam se efetivar. Em outros termos, utilizaram as audiências públicas para justificar as mudanças pretendidas para a carga horária do Ensino Médio, para a política de financiamento e para a oferta do Ensino Médio como condições essenciais à realização da flexibilização elaborada pelos ideais de classe representados.

As mudanças na carga horária do Ensino Médio ganharam sustentação a partir da sétima reunião da comissão mista, quando o relator, Senador Pedro Chaves (PSC-MS), informou que havia mudado a MP 746/2016. Disse o relator:

Eu mudei na medida provisória. Nós temos, na verdade, 1,8 mil horas da Base Nacional Curricular. Isso é o mínimo mesmo que se pode exigir, porque assim se garante uma qualidade mínima. Pelo menos em nível nacional é importante pensar nisso. Mil e duzentas horas para os itinerários formativos serão suficientes para criarmos um curso profissional que possa ir ao encontro do interesse do próprio aluno (BRASIL, 2016i, p.217).

Definiu-se, assim, que haveria um aumento da carga horária das então 2.400 horas (800 horas anuais), como previa a LDB 9394/96, para 3.000 horas (1.000 horas anuais), sendo 1.800 horas para a Base Nacional Comum Curricular (600 horas anuais) e 1.200

horas para os Itinerários Formativos (400 horas anuais). Para o Senador, essa medida seria importante, porque “não se pode negar que horas a mais na escola, utilizadas de forma criativa e dinâmica, podem contribuir, sim, para a multiplicação das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2016n, p.334).

Para a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena de Castro, a mudança na carga horária foi um avanço importante. Pois, em sua compreensão: “(...) o país ganhará muito se conseguir ampliar a jornada para cinco horas. Isso já ocorre em São Paulo, no Distrito Federal, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Espírito Santo e em Goiás” (BRASIL, 2016k, p.289). Nessa mesma direção, o deputado Thiago Peixoto (PSD - GO) afirmou que “cada hora a mais significa mais educação para cada aluno brasileiro. E é com cada minuto, cada hora a mais que nós vamos promover essas mudanças” (BRASIL, 2016n, p.354).

Para os reformistas, as mudanças na carga horária do Ensino Médio eram avanços importantes para essa etapa educacional. Por não considerarem que a relação entre as mudanças na carga horária e a fragmentação curricular significaria redução do tempo escolar destinado ao ensino propedêutico, defenderam a ideia de que estavam construindo as condições necessárias para um Ensino Médio de tempo integral. Segundo o Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Filho, a previsão seria de dobrar, em dois Anos, as matrículas na educação de tempo integral. Em suas palavras: “(...) nós preconizamos é dobrar a oferta de vagas em escola em tempo integral em apenas dois Anos. O que já é uma ousadia muito grande: sair de 380 mil matrículas para mais de 900 mil matrículas no curto espaço de tempo” (BRASIL, 2016m, p.314).

Os reformadores protagonistas entenderam que a ampliação da carga horária desenvolveria a educação integral. Uma educação, que na compreensão do relator, Senador Pedro Chaves (PSC-MS), “(...) exige o atendimento de várias dimensões, dentre as quais a corporeidade, o movimento e a fruição” (BRASIL, 2016n, p. 334). Para o presidente do CNE, Eduardo Deschamps, no mesmo sentido: “o lugar onde (...) o aluno possa desenvolver competências e habilidades não apenas no ambiente escolar, que ele possa ter esse desenvolvimento em vários pontos, desde que isso esteja alinhado com as competências que ele deve desenvolver”(BRASIL, 2016j, p.226). Ou, como preferiu definir o representante da SBPC, Isaac Roitman, uma educação “(...) que prepara o indivíduo para a sua própria vida, para o convívio com os outros, um convívio cidadão, e para a sua profissionalização” (BRASIL, 2016k, p.274). Em termos gerais, os reformadores protagonistas tenderam a relacionar a formação integral com o tempo de

vida do estudante na educação escolar, da educação infantil ao Ensino Médio. Nesse sentido, associaram a educação integral ao aumento da carga horária, com a ampliação da vivência educacional do estudante.

Junto à defesa da ampliação da carga horária como condição necessária à efetivação da flexibilização curricular, os reformadores protagonistas definiram que seria necessário acrescentar uma nova forma de financiamento para o Ensino Médio, com o objetivo de incentivar os sistemas de ensino a implementarem as ações de flexibilização pretendidas para a última etapa da Educação Básica. O relator da MP 746/2016 considerou essa nova política de fomento como o segundo pilar da reforma proposta pela MP746/2016 e a justificou como sendo indutora para a “ (...) implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, ao prover, por um prazo determinado, recursos para que os outros entes federados possam empreender programas, projetos e ações que ampliem e qualifiquem a jornada escolar” (BRASIL, 2016n, p. 336). Como consenso entre os reformadores protagonistas, essa nova política de financiamento deveria ter duração de 10 Anos e contemplaria as escolas públicas que atendem educandos originários do quinto de renda familiar per capita mais baixo na respectiva unidade da Federação e seria liberada mediante a assinatura de um termo de compromisso. Os recursos seriam oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além desse incentivo econômico, definiram que as verbas públicas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) deveriam ser destinadas, também, para a Formação Técnica e Profissional, já que a inclusão dessa como um Itinerário Formativo do Ensino Médio poderia implicar em mais despesas para os sistemas de ensino estaduais. Nos termos do relator, Senador Pedro Chaves (PSC-MS), o que houve foi um redimensionamento no Fundeb, com a “inclusão, prevista na MPV, do itinerário formativo de formação técnica e profissional como item a ser levado em conta no âmbito da distribuição proporcional de recursos dos fundos criados pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundeb” (BRASIL, 2016n, p.335). E esse redimensionamento, conforme o aparte do Presidente do CNE, Eduardo Deschamps, foi definido em uma reunião particular entre o CNE e do Consed. Em suas palavras:

(...) quando se modificou – e isso foi um tema debatido lá no Consed, a questão do Fundeb para além do ensino médio, integrado à educação profissional, colocando a formação técnica profissional da ênfase cinco, do inciso cinco.... É porque, se fosse dada uma interpretação de que essa formação técnica profissional não seria considerada ensino médio integrado à educação profissional, as redes teriam se matriculado nessa formação; porém, não

estariam recebendo o Fundeb. Então, seria mais uma preocupação de ter autorização legal para essa ação do que outra coisa (BRASIL, 2016j, p.266).

Nesse sentido, a inclusão da Formação Técnica e Profissional como um Itinerário Formativo do Ensino Médio foi uma estratégia política para que a implementação da educação funcionalista nas escolas públicas não comprometesse os orçamentos estaduais.

Quando relacionadas essas mudanças no financiamento do Ensino Médio – o incentivo econômico e a inclusão da Formação Técnica e Profissional no orçamento do Fundeb – com as mudanças propostas pelos reformadores identifica-se que essas ações foram, principalmente, estratégias econômicas para atender ao mercado educacional. Eles defenderam que a efetivação da moderna arquitetura curricular proposta extrapolaria os limites infraestruturais do Estado e, em razão disso, seria necessário que a legislação permitisse o público estabelecer parcerias com a iniciativa privada. Nessa direção, o então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Filho, afirmou que “As escolas poderão organizar o ensino em módulos ou créditos, para que os estudantes tenham naturalmente cada acúmulo de crédito incorporado ao seu próprio currículo” (BRASIL, 2016m, p.314). De modo geral, o relator indicou que a proposta da MP746/2016 legitimada na Lei 13.415/2017 reconheceria “a carga horária dos aprendizados realizados em diferentes espaços e tempos” (BRASIL, 2016, p.335).

Essa variedade de espaços e tempos foi apresentada com entusiasmo pelos reformadores protagonistas. O Presidente do CNE, Eduardo Deschamps (BRASIL, 2016j, p.226), por exemplo, vislumbrou, nessas mudanças, a possibilidade de inovação das redes estaduais, quando os alunos: poderiam cursar um outro Itinerário Formativo até após a conclusão do curso; as escolas poderiam reconhecer saberes, habilidades e competências, não necessariamente adquiridos dentro do ambiente escolar; os conteúdos cursados no Ensino Médio poderiam ser convalidados para fins de aproveitamento de créditos no ensino superior; poderia ocorrer a validação da experiência prática de trabalho no setor produtivo; poderia haver a concessão de certificados intermediários; e os profissionais com notório saber poderiam ser classificados como professores.

Com essa flexibilização do espaço e tempo de oferta do Ensino Médio, produziram-se as condições materiais para que a iniciativa privada pudesse se apropriar da oferta de parte dessa etapa educacional pública. E os reformadores protagonistas foram categóricos ao defenderem essa privatização. O Deputado Thiago Peixoto (PSD-GO), por exemplo, disse que “O papel da iniciativa privada pode ser importante também nessa discussão educacional” (BRASIL, 2016j, p.254), pois “a gestão moderna, a gestão atual,

a gestão que dá resultados é, sim, a do empareiramento” (BRASIL, 2016j, p.254). E o Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) afirmou que seria natural que o governo, perante novas demandas para o Estado, dissesse: “Eu vou arrecadar 100, e eu tenho 120 de demanda. Não tem problema. Vamos colocar 120, porque os outros 20 eu vou ao mercado buscar, vou buscar nos bancos, nos rentistas, que é o nome que a esquerda usa para aqueles que emprestam dinheiro” (BRASIL, 2016g, p.153-154).

De forma direta, o pesquisador Simon Schwartzman afirmou :

O setor privado não é um bicho-papão, não é uma megera. O setor privado é quem produz a riqueza do País, as pessoas querem trabalhar no setor privado, e os sistemas mais bem-sucedidos de formação profissional no mundo são os sistemas onde o setor privado participa diretamente na concepção e na formação do aluno, em parceria com o setor público e em parceria com as associações profissionais e com os sindicatos. É assim na Alemanha, por exemplo (BRASIL, 2016j, p.253).

Em geral, a modernização curricular e o conjunto de medidas essenciais para a sua efetivação foram referendados nos discursos dos reformadores protagonistas como mecanismos essenciais para que as escolas se tornem espaços atraentes para os jovens. Eles acreditaram que, com a fragmentação curricular, sobretudo com a implementação dos Itinerários Formativos, estariam possibilitando aos jovens as condições objetivas para escolher a formação escolar que melhor atenda aos seus anseios. O então Secretário de Educação Básica, por exemplo, afirmou que “a ideia da reforma é trazer, para o centro, o foco do projeto de vida do estudante, considerando o contexto local onde ele está. (...)” (BRASIL, 2016d, p.10). E o então Presidente do CNE, Eduardo Deschamps, disse que, com a flexibilização, pode-se “dar ao estudante que nessa idade de 15 a 17 Anos já começa (...) a exercer um protagonismo maior, começar a dar para ele algumas alternativas diferenciadas de trajetórias que ele possa fazer no âmbito do ensino médio” (BRASIL, 2016j, p.225).

Corroborou essa compreensão Maria Helena de Castro, então Secretária Executiva do MEC, ao compreender que a reforma tinha como propósito dar chances para os jovens escolherem a sua formação. Segundo ela,

A proposta que fizemos de ensino médio é exatamente (...) para dar uma chance ao jovem, para tornar o ensino médio mais atraente. Para ele poder fazer escolhas, para ele poder aprofundar os conhecimentos nas áreas acadêmicas de seu interesse, para ele não ser obrigado a cursar várias disciplinas que não representam nada para ele, desconectadas (BRASIL, 2016k, p. 277).

Considerando esse protagonismo juvenil como centralidade para a flexibilidade curricular, o reitor da Unicesumar, Wilson de Matos Silva, defendeu, inclusive, que “o

sucesso de uma pessoa está em aprender aquilo de que ele gosta, aquilo em que a sua natureza ajuda, aquilo em que tenha a vocação” (BRASIL, 2016e, p. 46). Nesses termos, a escola deve ser “o espaço que estimula as potencialidades individuais” e, de acordo com o Presidente do Consed, Frederico Amâncio: “(...) O foco deve estar no estudante, porque nós acreditamos na importância do seu protagonismo para construir o seu projeto de vida. (...)” (BRASIL, 2016i, p.201).

Em síntese, os reformadores protagonistas utilizaram as ideias de protagonismo dos jovens e projetos de vida como justificativa para flexibilizar o Ensino Médio, uma reformulação realizada na ponta do consumo, para atender às demandas do mercado de trabalho e do mercado educacional.

O que se percebe, com o apoio de Karl Marx (2016, p.4), é que “As relações jurídicas - assim como as formas de Estado - não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência [...]”. E a reformulação do Ensino Médio idealizada pelos reformadores protagonistas, em essência, considerando as condições materiais de sua existência, deslocou a educação escolar de nível médio do campo do direito social para o da efemeridade das relações mercadológicas. Como processo histórico que é, a flexibilização do Ensino Médio pode ser apreendida como uma manifestação atual da velha condição histórica do capital, no qual “(...) a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta à *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwest*). (MARX, 2010a, p. 80 *Grifo do autor*). Não se trata, portanto, de uma condição natural. É obra do próprio homem que, em favor de determinados interesses de classe – os da burguesia –, tende a condicionar todas as relações e práticas sociais aos interesses do capital.

Pode-se, portanto, referir a reformulação do Ensino Médio como um movimento de rejuvenescimento da teoria do Capital Humano, conforme disse Frigotto (2010b, p. 58), em que os reformadores protagonistas obedecem ao “receituário do economicismo e tecnicismo vinculado à teoria do Capital Humano”, ao deslocar os direitos sociais das dimensões do Estado e vinculá-lo ao mercado - um negócio a ser orientado pelos ideais do livre comércio. No entanto, ressalte-se que esse movimento não se fez sem a resistência da sociedade civil antirreformista, sobretudo de estudantes, trabalhadores e pesquisadores da educação. Porém, para esses, os reformadores reservaram as forças repressoras do Estado, no momento em que fizeram das audiências públicas o espaço de negociações entre os reformadores protagonistas e os não protagonistas para legitimar, no

Ensino Médio, os interesses de classe segundo as perspectivas políticas, econômicas e sociais hegemônicas no Brasil pós-golpe de Estado de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste trabalho, compreender a reforma do Ensino Médio brasileiro, legalizada entre os Anos de 2016-2017, desde as condições históricas de sua construção até sua resolução final. Adotou-se como objeto de estudo a Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, e buscou-se investigar o contexto histórico, o processo de tramitação no Congresso Nacional e as características dessa reforma pós-golpe de 2016.

A pesquisa centralizou-se nos documentos produzidos no Congresso Nacional no espaço de tempo entre a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 23 de setembro de 2016, e a Lei 13.415/2017. Em função do instrumento constitucional (MP) escolhido para iniciar o processo de legalização da reforma do Ensino Médio, a consolidação da Lei ocorreu em apenas cinco (5) meses. No entanto, foi tempo suficiente para o Congresso Nacional produzir um amplo número de documentos, como: o que formaliza a comissão mista para debater a reforma, as emendas parlamentares, as atas de reuniões e sessões na Câmara dos Deputados e Senado Federal, as transcrições taquigráficas das audiências públicas e projeto de conversão de lei. Foi através da análise desses documentos que foram identificados os reformadores protagonistas, as tensões sociais, os discursos hegemônicos de classe e o movimento político para legitimar fundamentos do neoliberalismo na política educacional de nível médio.

Partiu-se do entendimento que a Lei 13.415/2017 poderia se caracterizar como legislação de fundamentação neoliberal. Os estudos bibliográficos da literatura educacional, ainda restritos no início dos Anos de 2017 devido a imediaticidade da Lei, indicavam que as mudanças propostas estavam sendo orientadas por empresários, que possibilitavam a privatização no Ensino Médio e pautavam-se em processos formativos funcionalistas. Em função desses apontamentos iniciais, adotou-se, como centralidade e orientação para o trabalho, a análise da fundamentação neoliberal da Lei 13.415/2017 expressa no texto promulgado em 2017 e em todo o processo de tramitação e discussão da Medida Provisória no Congresso Nacional.

A Lei 13.415/2017 foi interpretada com referência ao princípio de flexibilização que transversaliza o capitalismo contemporâneo – no que se refere à reestruturação produtiva e ao neoliberalismo como formas econômicas e políticas – e a realidade brasileira que culminou no golpe de Estado de 2016.

Compreendeu-se que, após os Anos de 1970, de crise fordista, o capitalismo foi submetido a um amplo processo de flexibilização dos mercados de trabalho, das relações mercadológicas, dos processos de consumo e dos marcos regulatórios dos Estados. Mudou o perfil do trabalhador requerido nos processos de produção. Se o fordismo requeria um trabalhador compatível com as grandes linhas de produção, com tempos rígidos, regras de trabalho definidas e marcos regulatórios que protegiam os trabalhadores, no capitalismo contemporâneo as relações de trabalho foram flexibilizadas, grandes linhas de produção cederam lugar para produções de base familiar, individualizada e/ou deslocou-se a força produtiva para lugares de mão de obra barata. E os Estados, por meio da flexibilização de seus marcos regulatórios, tornaram-se livres das responsabilidades sobre o trabalho.

Entende-se que foi nessa forma histórica do capital que os princípios neoliberais se tornaram orientadoras de políticas econômicas em escala expandida. Para os neoliberais, é na liberdade mercadológica que se encontram as bases para as liberdades individuais. Os neoliberalistas negam os processos regulatórios que possam limitar a circulação de capital e mercadorias, inclusive da força de trabalho. Apoiam-se em um sistema de governança global pelos organismos internacionais, que, entre outras atribuições, atuam em processos de administração e manipulação de crises de Estados periféricos do capital; estimulam o protagonismo do capital financeiro ao condicionar, na liberalização de crédito para Estados em crise, reestruturações produtivas de base flexível; e por se posicionar como coordenador dos processos de desregulamentações dos Estados, tendendo para a expansão das áreas de exploração e possibilitando que países mais ricos intensifiquem a extração de mais-valia dos mais pobres. Nesses termos, o neoliberalismo também se configura como criador ou restaurador do poder da classe dominante (HARVEY, 2014a).

Assim, considerando o objeto deste trabalho, importa enfatizar que o processo de flexibilização nas bases produtivas do capital e nos marcos regulatórios dos Estados para superar a rigidez fordista – que contribuiu para a restauração do poder de classe – se desenvolve muito em função de uma nova dinâmica de expropriação dos resultados sociais do trabalho. As desregulamentações estatais possibilitam a ampliação da acumulação pela espoliação do capital (HARVEY, 2014) por meio da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada ao mercadorizar serviços essenciais, como saúde, educação, transporte, água, esgoto, previdência social, segurança, entre outras. Em outros palavras, coloca-se na órbita do livre mercado, mercadoriza um conjunto de ativos

até então não explorados pelo capital, como a educação pública. E essa não só passa a ser reformada para formar um *capital humano* de novo tipo (FRIGOTTO, 2010), como requer as bases flexíveis do capital, mas se torna ela própria uma mercadoria a ser ofertada dentro das regras mercadológicas.

No Brasil, verificou-se que esse processo de acumulação por espoliação tem alcançado novos níveis após o golpe de Estado de 2016, inclusive no que se refere à educação. A literatura referência deste trabalho indicou que a implementação das políticas neoliberais ganharam proeminência no Brasil a partir dos Anos de 1990, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, mas ficaram retraídas nos governos do Partido dos Trabalhadores, de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que optaram por uma política neodesenvolvimentista – tentando manter equilibrado o crescimento econômico com a ampliação de direitos sociais – associada à fração burguesa do capital nacional. Porém, no Ano de 2016, a fração da burguesia ligada ao capital internacional e de orientação mais ortodoxa, insatisfeita com o neodesenvolvimentismo e alegando haver rigidez nas estruturas do Estado que impediam o crescimento do capital, aproveitou-se das dificuldades econômicas e dos escândalos de corrupção no país para executar um golpe apoiado por parte do judiciário e pela grande mídia nacional.

A Lei 13.415/2017, ainda como Medida Provisória, foi publicada no Diário Oficial da União apenas vinte e três (23) dias após o golpe de Estado se efetivar em 31 de agosto de 2016. Pela urgência de sua apresentação, não restaram dúvidas de que era importante para a fração da classe burguesa que ascendeu ao poder. Portanto, fazia parte do processo de restauração de poder da fração de classe ligada ao capital internacional. Mas, apenas essa correlação temporal, do ponto de vista científico, não caracterizaria a Lei 13.415/2017 como de fundamentação neoliberal. Por essa razão, analisou-se e refletiu-se sobre o texto da Lei e o seu curso no Congresso Nacional.

Observou-se, pela investigação, que, em geral, a Lei 13.415/2017 foi elaborada tendo como referência o princípio da flexibilização, que transversaliza a reestruturação produtiva do capital e o neoliberalismo. No seu texto, a flexibilização resultou em um amplo processo de privatizações do e no Ensino Médio. Verificou-se que, ao flexibilizar a estrutura curricular dessa etapa educacional, reduzindo o tempo da formação geral e inserindo os itinerários formativos, condicionaram-se as prescrições da Base Nacional Comum Curricular à Lei: subvalorizam-se os saberes históricos em favor de uma formação centrada em competências individualistas. A Lei 13.415/2017 adota as características empresariais como modelo de organização curricular e utiliza o currículo

do Ensino Médio para estimular a formação de subjetividades empreendedoras, i. e., subjetividades incapazes de se realizarem por terem a sua universalidade humana negada. Subjetividades que procuram se realizar seja se inserindo no mercado de trabalho ou fazendo de si a própria empresa, colocando a sua identificação como coisa do mercado, o CNPJ, mais importante do que a sua identidade humana. Além dessa privatização endógena (BALL; YOUDELL, 2008), a Lei 13.415/2017 também produz as bases para as privatizações exógenas (BALL; YOUDELL, 2008). Ao mudar as políticas de financiamento, inserir a formação técnica e profissional como itinerário formativo e autorizar que as redes de ensino públicas possam firmar parcerias com o setor produtivo para ofertar o seu ensino, seja apenas a formação técnica ou a geral por meio de Educação a distância, essa legislação promove a privatização do Ensino Médio. Em outras palavras, a Lei 13.415/2017 flexibiliza o processo de oferta e coloca o ensino nas tramas do livre mercado.

Verificada essa fundamentação neoliberal da Lei no curso de sua tramitação no Congresso Nacional ainda como medida provisória, identificou-se que houve uma tendência de consenso no cenário político brasileiro sobre a necessidade de se flexibilizar o Ensino Médio. Por essa razão, definiu este trabalho, como reformadores protagonistas, aqueles sujeitos sociais que apoiaram a reforma proposta pela Lei 13.415/2017, haja vista que, mesmo aqueles que se posicionaram contrários à legislação se mostraram, nos debates das audiências públicas, favoráveis à ideia de flexibilização. Em termos de participações populares na construção da Lei, identificou-se que as estratégias políticas para esvaziar o debate formaram uma metodologia para a legitimação do discurso dominante - discurso enaltecido das liberdades individuais e do livre comércio. Entre outras argumentações, os reformadores protagonistas entenderam que a flexibilização do Ensino Médio possibilitará ao aluno escolher os caminhos de sua formação, valorizará o protagonismo juvenil e incentivará a criação de uma escola acolhedora. Ignoraram a contradição em que estão envoltos ao centralizarem o currículo na Base Nacional Comum Curricular, um currículo prescritivo incompatível com o discurso de liberdade.

Também foi possível identificar na Lei 13.415/2017 que a fundamentação da flexibilização do Ensino Médio é neoliberal, tanto pela autorização de transferência de ativos públicos para a iniciativa privada quanto pela legitimação dos interesses dominantes da classe que a envolve. No entanto, as suas múltiplas determinações, considerando a sua realização nos sistemas de ensino, ainda estão em aberto e com a tendência de se complexificarem à medida que for sendo implementada. Sendo assim, as

notas finais deste trabalho apontam para a necessidade de estudos futuros a fim de desvelar a essência desigual dessas mudanças educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La Privatización encubierta en la Educación Pública**. Bruxelas: Informe ao Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.
- BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1961/12/27/Secao-1> Acesso em 26 de maio de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 5. 692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3125650/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-08-1971> Acesso em 26 de maio de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 7.044, DE 18 DE OUTUBRO DE 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino do 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm Acesso em 26 de maio de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 26 de maio de 2020.
- BRASIL. DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso 26 de maio de 2020.
- BRASIL. DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso 26 de maio de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei Nº 6840, de 2013. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FA94CF41E9AFEF833D8F0F493C275A75.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013 Acesso em 26 de maio de 2020.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº. 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* Ano CLIII No- 184-A Brasília - DF, Edição Extra, Seção 1, ISSN 1677-7042, p 1-2, sexta-feira, 23 de setembro de 2016a. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016> Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Ata da 1ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 19 de outubro de 2016. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, DF, Ano LXXI, sup. “b” ao nº 25, quinta-feira, 3 de novembro de 2016b. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20651#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 2ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no Senado Federal, no dia 25 de outubro de 2016. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “B” AO Nº 25 Quinta-feira, 3 de novembro de 2016c. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20651#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 3ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 1º de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. AO Nº 29 Quinta-feira, 1º de dezembro de 2016d Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20735#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 4ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 8 de novembro de 2016e. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. AO Nº 29 Quinta-feira, 1º de dezembro de 2016e Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20735?sequencia=41#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. PARECER Nº 95, DE 2016-CN. Da COMISSÃO MISTA, sobre a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que "Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário do Senado Federal** ANO LXXI Nº 207 Quinta-feira, 15 DE Dezembro de 2016f, p.420 Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=203666> Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Ata da 5ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 9 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016g. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20804#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 6ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo

integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 16 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016h. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=168#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 7ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 22 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016i. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=190#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 8ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 23 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016j. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=224#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 9ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 24 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016k. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=269#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 10ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 28 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016l. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=294#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 11ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, no dia 28 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016m. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20804?sequencia=307#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ata da 12ª reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746, de 2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que “institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências”, da 2ª sessão legislativa ordinária da 55ª legislatura, realizada no senado federal, nos dias 29 e 30 de novembro de 2016. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, Ano LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 de dezembro de 2016n. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20804#diario> Acesso em junho de 2019.

BRASIL. LEI No 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** Ano CLIV No - 35 Brasília p. 1-3, ISSN 1677-7042 - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440> Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 01 de setembro de 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 4/2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018a, Seção 1, pp. 120 a 122. Disponível em: alendar.google.com/calendar/r?cid=classroom100787419463100033006@group.calendar.google.com Acesso em: 01 setembro de 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil**: sociedade, economia e Estado desde a Independência. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOITO JR, Armando. **Reforma e Crise Política no Brasil**: os conflitos de classe no governo do PT. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo das crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 8ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Trad. De Iraci D. Poleti. 9. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CRUZ, José Adelson. **Organizações não-governamentais, reforma do estado e política brasileira**: Um estudo com base na realidade de Goiás. Campinas: [s.n],2005 (tese de doutorado).

CURY, Carlos Roberto; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. Economia Política. In.: ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Trad. Nélio Schneider. Apresentação de José Paulo Netto. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Elisa Barttolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dossiê: Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 de setembro de 2020.

FERREIRA, Elisa Barttolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Apresentação. In.: FERREIRA, Elisa Barttolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dossiê: Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017a. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 de setembro de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_arttext Acesso em 08 de setembro de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino Médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da democracia mínima (O consenso como Simulacro). In.: GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

- GONÇALVES, Suzane da Rocha V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. TRad. João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011a.
- HARVEY, David. **Os limites do Capital**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Trad. Adail Ubirajara Sobral, Maria Estela Gonçalves. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. Rev. Pedro Paulo Zahluth Bastos. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, David. **A Loucura da Razão Econômica**: Marx e o capital no século XXI. Trad. Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HOBBSAWM, Eric J. Introdução. In.: MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Trad. De João Maia. 5ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Trad. De Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- KRAWCZYK, Nora. [Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje](#). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2009.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em Março de 2018.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In.: FERREIRA, Elisa Barttolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dossiê: Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 de setembro de 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teóricos-Metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 4ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia amasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.

LOPES, Mauro. As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWI, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **A Origem do Capital:** A acumulação primitiva. Trad. De Walter S. Maia. 5ª ed. São Paulo: Editora Global, 1985.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** Trad. De João Maia. 5ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Grundrisse.** Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O Capital:** Livro I o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política.** Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Karl Marx Friedrich Engels – Feuerbach e História. In: **A ideologia Alemã:** Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e LuciAno Cavini MartorAno. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimentos e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, n.100, p. 37-48, março, 1997.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Equidade, Diferença e Igualdade: As desigualdades sociais e sua mistificação. In.: MIRANDA, Marília Gouvea de (Org.). **Educação e Desigualdades Sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.

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). In.: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dossiê: Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 de setembro de 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

Oliveira Júnior, W. M., Dias Junior, A. C., & Monteiro, A. (2017). Dossiê: (Des)ocupar é resistir? Número 1/2017 e Número Especial. ETD - Educação Temática Digital, 19(1), 1-2. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8648455>

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PMDB. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, Anita C. Azevedo. **Para a crítica da Subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon, COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão Social: uma agenda latino-americana*. Trad. Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009

SEMER, Marcelo. Ruptura institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do judiciário. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda (org.). A Reforma do ensino médio em questão: dossiê. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em 03/2018.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017a. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em 03/2018.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: Na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em março de 2018.

APÊNDICE 1

QUADRO 7: COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO MISTA DA MP 746/2016⁶¹

PRESIDENTE	
Senador Izalci Lucas (PSDB/DF)	
VICE-PRESIDENTE	
Senador Elmano Férrer (PODEMOS/PI)	
RELATOR	
Senador Pedro Chaves (PSC – MS)	
RELATOR REVISOR	
Deputado Wilson Filho (PTB/PB)	
SENADORES DO MDB	
Titulares	Suplentes
Sen. Romero Jucá (PMDB - RR) Sen. Simone Tebet (PMDB - MS) Sen. Valdir Raupp (PMDB-RO)	Sen. Rose de Freitas (PODEMOS-ES) Sen. Kátia Abreu (PDT-TO) Sen. Dário Berger (PMDB-SC)
SENADORES DO BLOCO SOCIAL DEMOCRATA (PSDB, DEM, PV)	
Titulares	Suplentes
Sen. Ricardo Ferraço (PSDB-ES) Sen. Ronaldo Caiado (DEM-GO)	Sen. Antonio Anastasia (PSDB-MG) Sen. José Agripino (DEM-RN)
SENADORES DO BLOCO PARLAMENTAR DA RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA (PDT, PT)	
Titulares	Suplentes
Sen. Fátima Bezerra (PT- RN) Sen. Telmário Mota (PTB-RR)	Sen. Ângela Portela (PDT-RR) Sen. Lindbergh Farias (PT-RJ)
SENADORES DO BLOCO PARLAMENTAR SOCIALISMO E DEMOCRACIA (PCdoB, CIDADANIA, PSB, REDE)	
Titulares	Suplentes
Sen. Cristovam Buarque (PPS - DF) Sen. Lídice da Mata (PSB – BA)	Sen. Randolfe Rodrigues (REDE-AP) Sen. Romário (PSB/RJ)
SENADORES DO BLOCO PARLAMENTAR DEMOCRACIA PROGRESSISTA (PP, PSD)	
Titulares	Suplentes
Sen. Otto Alencar (PSD/BA) Sen. José Medeiros (PSD - MT)	Sen. Ana Amélia (PP - RS) Sen. Gladson Cameli (PP-AC)
SENADORES DO BLOCO MODERADOR (PTC, PTB, PSC, PL, REPUBLICANOS)	
Titulares	Suplentes
Sen. Elmano Férrer (PTB-PI); Sen. Pedro Chaves (PSC – MS)	Sen. Eduardo Amorim (PSC - SE) Sen. Eduardo Lopes (REPUBLICANOS-RJ)
DEPUTADOS DO PP, PSC, PTB	
Titulares	Suplentes
Dep. Renzo Braz (PP-MG) Dep. Wilson Filho (PTB - PB)	Dep. Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP) Dep. Eduardo Bolsonaro (PSC-SP)
DEPUTADOS DO MDB, PEN	
Titulares	Suplentes
Dep. Celso Jacob (PMDB - RJ) Dep. Lelo Coimbra (PMDB – ES)	Dep. Josi Nunes (PMDB-TO) Dep. Leonardo Quintão (PMDB – MG)
DEPUTADOS DO PT	

⁶¹ Esse quadro foi organizado a partir da comparação entre o exposto no Dossiê Digital disponibilizado pela Câmara dos Deputados, disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/composicao_comissao?codcol=2065, e a votação nominal realizada na 12ª reunião da Comissão mista e taquigrafada no Diário Oficial do Congresso Nacional ANO LXXI SUP. “E” AO Nº 32 Quinta-feira, 22 DE Dezembro de 2016, Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=20804#diario>. Portanto, refere-se à composição final dessa comissão. Para a observação da composição inicial, deve ser verificado o Diário do Congresso Nacional Ano LXXI, nº 20, quinta-feira, 29 de Setembro de 2016, p. 6, disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20604?sequencia=1>.

Titulares Dep. Reginaldo Lopes (PT - MG) Dep. Maria do Rosário (PT - RS)	Suplentes Dep. Angelim (PT-AC) Dep. Luizianne Lins (PT-CE)
DEPUTADOS DO PSDB	
Titulares Dep. Izalci Lucas (PSDB - DF)	Suplentes Dep. Rogério Marinho (PSDB - RN)
DEPUTADOS DO PL	
Titulares Dep. Soraya Santos (PMDB - RJ)	Suplentes Dep. Aelton Freitas (PL-MG)
DEPUTADOS DO PSD	
Titulares Dep. Thiago Peixoto (PSD - GO)	Suplentes Dep. Roman (PSD - PR)
DEPUTADOS DO PSB	
Titulares Dep. Danilo Cabral (PSB - PE)	Suplentes Dep. Átila Lira (PSB - PI)
DEPUTADOS DO DEM	
Titulares Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM - TO)	Suplentes Dep. Efraim Filho (DEM-PB)
DEPUTADOS DO REPUBLICANOS	
Titulares Dep. César Halum (PRB-TO)	Suplentes Dep. Roberto Sales (PRB-RJ)
DEPUTADOS DO PROS	
Titulares Dep. Toninho Wandscheer (PROS - PR)	Suplentes Dep. Ronaldo Fonseca (PROS-DF)

Fonte: Dossiê Digital da Câmara dos Deputados, disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/composicao_comissao?codcol=2065 e Diário Oficial do Congresso Nacional Ano LXXI, sup. “e” ao nº 32, quinta-feira, 22 de dezembro de 2016. Organizado por ARAÚJO JUNIOR, J.F.

APÊNDICE 2

**QUADRO 8: CONVIDADOS E PARTICIPANTES NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA MP
746/2016**

Reunião	Convidados ou Representantes	Coletividade	Sigla
3ª 01.11.2016	<i>Rossieli Soares da Silva</i>	Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação;	MEC
	<i>Celso Augusto Souza de Oliveira.</i> Representando o sr. Alessio Costa Lima, Presidente da Undime nacional.	Presidente da Undime Paraná - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.	UNDIME
	<i>João Antônio Cabral de Monlevade</i>	Consultor legislativo do Senado Federal;	SENADO
	<i>Antônio Lacerda Souto</i> Representando Heleno Araújo, Coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE)	Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG no Fórum Nacional de Educação (FNE).	FNE
	<i>Ivan Cláudio Pereira Siqueira</i>	Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	CNE
	<i>Maria Inês Fini</i>	Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
4ª 08.11.2016	<i>Anna Penido*</i>	Diretora Executiva do Instituto Inspirare	INSPIRARE
	<i>Claudio de Moura Castro*</i>	Especialista em Educação	-
	<i>Denis Mizne*</i>	Diretor Executivo da Fundação Lemann	LEMANN
	<i>Paula LouzAno*</i>	Professora	-
	<i>Ronaldo Mota</i>	Reitor da Universidade Estácio de Sá	ESTÁCIO
	<i>Wilson de Matos Silva</i>	Reitor da Unicesumar	UNICESUMAR
	<i>Maria Alice Setúbal</i>	Presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	CENPEC
	<i>Danival Roberto Alves</i>	Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira – MG	CENECISTA
	<i>Marisa Abreu</i>	Consultora Legislativa na área de educação na Câmara dos Deputados;	CÂMERA
<i>Ricardo Henriques</i>	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco.	UNIBANCO	
5ª 09.11.2016	<i>Olavo Nogueira Filho</i> Representando Priscila Fonseca da Cruz, Presidente Executiva do Movimento Todos pela Educação – TPE	Gerente de Projetos do Movimento Todos pela Educação.	TPE
	<i>Iria Brzezinski</i>	Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	ANFOPE
	<i>Marilena Chauí*</i>	Filósofa e Professora da USP	-
	<i>Mônica Ribeiro da Silva</i>	Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio	-
	<i>Carina Vitral</i>	Presidente da União Nacional dos Estudantes	UNE
<i>Daniel Tojeira Cara</i>	Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação;	A CAMPANHA	

	<i>Francisco Jacob Paiva</i> Representando Eblin Joseph Farage, Presidente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes.	Primeiro Secretário da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.	ANDES
	<i>Thaís de Oliveira Soares</i> Representando Camila Lanes, Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes.	Vice-Presidente Regional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.	UBES
6ª 16.11.2016	<i>Rodolfo Fiorucci</i>	Diretor Geral do Campus de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná. (manifestação particular)	IFPR
	<i>Rafael Ribas Galvão</i> Representando Odacir Antônio Zanatta, Reitor do Instituto Federal do Paraná.	Diretor de Ensino do Instituto Federal do Paraná (Reitoria).	IFPR
	<i>Ângela Maria Paiva</i>	Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.	ANDIFES
	Ana Amélia Inoue*	Diretora do Centro de Estudos Acaia Sagarana	ACAIA SAGARANA
	David Saad*	Diretor-Presidente do Instituto Natura	NATURA
	Leandro Karnal*	Professor de História da Unicamp	-
	Marcos Magalhães*	Presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE	ICE
	Mario Sérgio Cortella*	Professor da Pós-Graduação em Educação da Puc-SP	-
7ª 22.11.2016	Alessio Trindade de Barros*	Secretário de Educação da Paraíba	SEE-PB
	Andréa Barbosa Gôuveia*	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
	<i>Frederico Amâncio</i>	Secretário de Educação de Pernambuco e Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed	SEE-PE CONSED
	<i>Claudia Schiedeck</i>	Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (manifestação particular)	IFRS
	Fernando Schuler*	Professor da Cátedra Insper e Palavra Aberta	-
	Paulo Alcântara Gomes*	Membro da Academia Brasileira de Educação	ABE
	<i>Remi Castioni</i>	Professor da Faculdade de Educação da UnB (manifestação particular)	-
<i>Walter Pinheiro</i>	Secretário de Educação da Bahia. (manifestação particular)	SEC-BA	
	<i>João Batista Araújo e Oliveira</i>	Presidente do Instituto Alfa e Beto (manifestação particular)	ALFA E BETO
	Maria Helena Kruger*	Coordenadora de Educação Básica e Superior da Rede Campanha Nacional de Escolas da Comunidade	CNEC
	<i>Moaci Alves Carneiro</i>	Professor (manifestação particular)	-

8ª 23.11.2016	Mozart Neves Ramos*	Educador e Integrante do Conselho de Governança do Movimento Todos Pela Educação	TPE
	<i>Adilson César de Araújo</i> Representando Marcelo Bender Machado, Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	Fórum de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	CONIF
	<i>Marta Vanelli</i> Representando Roberto Franklin de Leão, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.	Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação	CNTE
	<i>Eduardo Deschamps</i>	Conselho Nacional de Educação	CNE
	<i>Ricardo Chaves Martins</i>	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados	CÂMERA
	<i>Simon Schwartzman</i>	Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade	IETS
9ª 24.11.2016	<i>Maria Helena Guimarães de Castro</i>	Secretária-Executiva do Ministério da Educação	MEC
	Eduardo Deschamps*	Presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE	CNE
	<i>Isaac Roitman</i> Representando Helena Nader, Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.	SBPC
	<i>Eduardo Rolin de Oliveira</i>	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico	PROIFES
	Guiomar Namó Mello* Jerônimo Rodrigues da Silva*	Diretora da Escola Brasileira de Professores Vice-Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	EBRAP CONIF
10ª 28.11.2016 (cancelada devido ao ...)	Dyogo Oliveira*	Ministro de Estado do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão	MEPDG
	Renato Janine Ribeiro*	Ex-Ministro da Educação	-
	Aloizio Mercadante* Fernando Haddad*	Ex-Ministro da Educação Ex-Ministro da Educação	- -
11ª 28.11.2016	<i>José Mendonça Filho</i>	Ministro de Estado da Educação	MEC

Fonte: Senado Federal, disponível em

<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?2&codcol=2065&data1=2016-09-22&data2=2017-02-16>. Organizado por ARAÚJO JUNIOR, J.F.

***Convitados e/ou representantes de alguma coletividade que não compareceram nas audiências públicas da MP746/2016.**

APÊNDICE 3

QUADRO 9: DIÁRIOS OFICIAIS PUBLICADOS PELO CONGRESSO NACIONAL (DE 22/09/2016 à 16/02/2017)

°	Ano e nº dos Diários Oficiais publicados	Diários Oficiais que citam a MP746/2016 no sumário
Setembro/2016	1. Ano LXXI, nº 19, quinta-feira, 22 de setembro de 2016 2. Ano LXXI, nº 20, quinta-feira, 29 de setembro de 2016	1. Ano LXXI, nº 20, quinta-feira, 29 de setembro de 2016
Outubro/2016	3. Ano LXXI, nº 21, quinta-feira, 6 de outubro de 2016 4. Ano LXXI, nº 22, quinta-feira, 13 de Outubro de 2016 5. Ano LXXI, nº 23, quinta-feira, 20 de outubro de 2016 6. Ano LXXI, nº 24, quinta-feira, 27 de outubro de 2016	2. Ano LXXI, nº 21, quinta-feira, 6 de outubro de 2016 3. Ano LXXI, nº 22, quinta-feira, 13 de outubro de 2016 4. Ano LXXI, nº 23, quinta-feira, 20 de outubro de 2016 5. Ano LXXI, nº 24, quinta-feira, 27 de outubro de 2016
Novembro/2016	7. Ano LXXI, nº 25, quinta-feira, 3 de novembro de 2016 8. Ano LXXI, nº 26, quinta-feira, 10 de novembro de 2016 9. Ano LXXI, nº 27, quinta-feira, 17 de novembro de 2016 10. Ano LXXI, nº 28, quinta-feira, 24 de novembro de 2016	6. Ano LXXI, sup. “b”, nº 25, quinta-feira, 3 de novembro de 2016 7. Ano LXXI, nº 27, quinta-feira, 17 de novembro de 2016
Dezembro/2016	11. Ano LXXI nº 29, quinta-feira, 1 de dezembro de 2016 12. Ano LXXI, nº 30, quinta-feira, 8 de dezembro de 2016 13. Ano LXXI, nº 31, quinta-feira, 15 de dezembro de 2016 14. Ano LXXI, nº 32, quinta-feira, 22 de dezembro de 2016 15. Ano LXXI, nº 33, quinta-feira, 29 de dezembro de 2016	8. Ano LXXI, sup. “a” nº 29, quinta-feira, 1 de dezembro de 2016 9. Ano LXXI, sup. “e” nº 32, quinta-feira, 22 de dezembro de 2016
Janeiro/2017	-----	-----
Fevereiro/2017	16. Ano LXXII, nº1, quinta-feira, 2 de fevereiro de 2017 17. Ano LXXII, nº2, quinta-feira, 9 de fevereiro de 2017 18. Ano LXXII, nº3, quinta-feira, 16 de fevereiro de 2017 19. Ano LXXII, nº4, quinta-feira, 23 de fevereiro de 2017	-----

Fonte: Senado Federal, disponível em <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?2&codcol=2065&data1=2016-09-22&data2=2017-02-16>.

Organizado por ARAÚJO JUNIOR, J.F.

Obs. Os grifados de azul são os diários selecionados para a pesquisa.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE LEITURA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA LEI
13.415/2017**

Análise documental: Roteiro de leitura

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO:

- 1.1. Título:
- 1.2. Origem:
- 1.3. Fonte:
- 1.4. Mês e Ano:
- 1.5. Localizador digital:

2. CARACTERIZAÇÃO:

- 2.1. Resumo:
- 2.2. Palavras-chave:
- 2.3. Contexto:
- 2.4. Repercussão/desdobramentos:
- 2.5. Referências documentais:
- 2.6. Referências bibliográficas:

3. QUESTÕES ABORDADAS:

3.1. Sobre a urgência e emergência da reforma do Ensino Médio:

- 3.1.1. A questão é tratada de modo explícito?
- 3.1.2. É possível identificar os principais argumentos em favor da reforma? Quais?
- 3.1.3. Discute posicionamentos contrários ao seu ponto de vista?
- 3.1.4. Como a Medida Provisória (MP) é justificada?
- 3.1.5. Como estabelece a relação entre a MP 746/2016 e o PL n. 6.840/2013?
- 3.1.6. Como estabelece/justifica a relação da MP 746/2016 com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024?
- 3.1.7. É possível identificar movimentos na sociedade que pautam a MP 746/2016? Quais? (O debate na comissão mista chama atenção para algumas tensões sociais que têm a reforma do Ensino Médio como ponto de pauta, tais como: ...)

3.2. Sobre a flexibilização na reforma do Ensino Médio:

- 3.2.1. O princípio de flexibilização é tratado explicitamente?
- 3.2.2. É possível identificar as características da flexibilização? Quais?
- 3.2.3. Há relação entre a flexibilização e o protagonismo juvenil? Quais?
- 3.2.4. Qual a relevância da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à reforma do Ensino Médio? (para implantação da reforma; para o currículo ...; para a formação de professores ...; para a inserção no ensino superior ...)
- 3.2.5. Como estabelece/justifica a criação dos Itinerários Formativos?
- 3.2.6. Como estabelece/justifica a inserção da formação técnica e profissional no Ensino Médio?
- 3.2.7. Como estabelece/justifica as mudanças na carga horária do Ensino Médio?
- 3.2.8. Como relaciona o ensino e o tempo integral?
- 3.2.9. As mudanças no Fundeb foram previstas? Como?
- 3.2.10. Como estabelece/justifica a política de fomento para o Ensino Médio?
- 3.2.11. Há mudanças à oferta do Ensino Médio? Quais?
- 3.2.12. Como estabelece a participação da iniciativa privada na oferta do Ensino Médio público? Ou não há possibilidade?

4. EXTRAS:

Data de preenchimento:

APÊNDICE 5

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DO DIA 29 DE NOVEMBRO DE 2016

Alguns parlamentares governistas classificaram as manifestações do dia 29 de novembro de 2016 na esplanada dos ministérios em Brasília como ação de vandalismo. Mas não foi essa a percepção do pesquisador que a acompanhou *in loco*. A manifestação, para o pesquisador, começou na manhã de terça-feira, dia 29 de novembro de 2016, na praça universitária, setor universitário, da cidade de Goiânia, GO. Acompanhado de centenas de trabalhadores e estudantes, incluindo a cōnjuge, embarcaram em comitiva – de, aproximadamente, vinte ônibus – para a capital Federal, Brasília. O ônibus no qual viajou foi coordenado por dois estudantes que se mostraram organizados e comprometidos com todas as pessoas que ali estavam. O clima era de esperança na luta. Acreditávamos que a PEC n. 55/2016 e a MP 746/2016 não poderiam avançar no Congresso Nacional e que a ação popular seria fundamental para essa interrupção.

Durante a viagem, presenciamos jovens compromissados com a classe trabalhadora, organizados e educados. Ao contrário do que disseram alguns parlamentares - da existência de vândalos -, o que se viu foram estudantes cordiais, dispostos a ajudar uns aos outros e respeitosos com todas as pessoas, inclusive as desconhecidas. Além disso, passaram todo o percurso conversando em pequenos grupos de forma a não atrapalhar as pessoas que optaram por ficar em silêncio ou mesmo dormir.

Ao chegar em Brasília, nas proximidades da “Rodoviária do Plano”, o que presenciamos, após o desembarque, foram dezenas de milhares de trabalhadores e estudantes de todo o Brasil mobilizados para uma manifestação pacífica. Foi possível identificar estudantes de todas as regiões do Brasil, professores de Escolas, Universidades e Institutos Federais públicos, trabalhadores do Movimento dos Sem Terra (MST), indígenas, entre outros. Antes dos atos, o que se via eram trabalhadores e filhos de trabalhadores em comunhão, pintando o próprio corpo com palavras de ordem, escrevendo cartazes, empunhando bandeiras e se organizando para a caminhada que faríamos até as proximidades do Congresso Nacional. Essa caminhada, que durou aproximadamente duas horas, foi um festival expositivo da cultura brasileira: milhares de trabalhadores cantando, dançando, fazendo arte e finalizando com a maioria dos manifestantes sentados no gramado à espera da votação da PEC n. 55/2016. Poderíamos

dizer, sem exageros, que havia sido um grande festival da cultura brasileira, um ato educacional impossível de ser compreendido das sacadas.

Essa calma, a passividade do movimento, deixou de existir no instante em que a polícia militar reprimiu, com spray de pimenta, um grupo de estudantes que entrou nas águas do lago existente em frente ao Congresso Nacional. Essa ação da polícia gerou protestos dos estudantes, e os policiais agiram com mais força, utilizando bombas de gás lacrimogênio e tiros com balas de borracha. Os gases de pimenta e lacrimogênios logo se espalharam pelo gramado e todas as pessoas que ali estavam se agitaram e se deslocaram angustiadas em busca de lugares não infectados para terem condições de respirar. Nesse momento, ficou explicado o porquê de muitos manifestantes utilizarem camisas, panos ou máscaras no rosto. Provavelmente, esses materiais embebidos de água ou vinagre ajudam na respiração.

Uma vez instalado o conflito, a polícia considerou todos os manifestantes inimigos. E, utilizando escudos, armas, cassetetes, cavalos, motos, carros e até helicópteros, expulsaram todas as pessoas das proximidades do Congresso Nacional. Foi uma verdadeira ação de guerra, em que pessoas desmaiavam ao inalar os gases, outros, feridos, sangravam, ambulâncias socorrendo feridos, polícia agindo de forma agressiva, manifestantes se protegendo com barricadas e/ou escudos de materiais recicláveis (lixeiras, placas de sinalização, entre outros) que encontravam pelo caminho. E tudo isso foi presenciado na tentativa, desesperada, de nos protegermos da polícia, pois, naquele momento, nós, trabalhadores, éramos os inimigos que precisavam ser imobilizados.

Após o festival da cultura brasileira – produzido e exibido pacificamente pela classe trabalhadora na esplanada dos ministérios em Brasília –, o que sentimos na pele, literalmente, foi o festival de repressão do Estado brasileiro contra aqueles que ousaram contrariar os interesses da elite econômica representada por congressistas e pelo poder executivo, nessa particularidade histórica. Mas, ao nos reunirmos para nos deslocarmos de Brasília para Goiânia, mais uma vez nos vimos rodeados de trabalhadores e estudantes educados, pacíficos e desejosos do abraço da família. Por fim, a sensação desse dia histórico foi reveladora. Os que foram chamados de “vândalos” pelos parlamentares aliados do governo Federal se mostraram educadores e educados. Simplesmente: seres humanos.

ANEXO 1

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2017, p. 9)