



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

MATHEUS COSTA GONTIJO

## **O QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA DOS CEPIs EM GOIÁS?**

Goiânia  
Maio de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

## **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     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

**MATHEUS COSTA GONTIJO**

#### **3. Título do trabalho**

O que fundamenta a proposta dos CEPIs em Goiás?

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

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[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 **Agustina Rosa Echeverria, Professor do Magistério Superior**, em 22/08/2023, às 13:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Costa Gontijo, Discente**, em 25/08/2023, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3981674** e o código CRC **F6CCB0DA**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

MATHEUS COSTA GONTIJO

## **O QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA DOS CEPIs EM GOIÁS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás para defesa de dissertação de mestrado.

**Área de concentração:** Qualificação de Professores de Ciências e Matemática

**Linha de pesquisa:** L1 – Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente.

**Eixo de investigação:** E4 – Formação inicial e continuada do professor de Ciências e Matemática.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>: Dr.<sup>a</sup>: Agustina Rosa Echeverría.

Goiânia

Maio de 2023

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

Gontijo, Matheus Costa

O que fundamenta a proposta dos CEPs em Goiás? [manuscrito]  
/ Matheus Costa Gontijo. - 2023.

113 f.

Orientador: Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Educação integral. 2. Aparelhos privados de hegemonia. 3. CEPI.  
4. Empresariamento da educação. I. Echeverría, Agustina Rosa, orient.  
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de **MATHEUS COSTA GONTIJO**, que confere o título de Mestre(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **22 dias do mês de maio de 2023**, a partir da(s) **14:00**, no(a) **NUPEC - UFG**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O que fundamenta a proposta dos CEPs em Goiás?”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **AGUSTINA ROSA ECHEVERRIA** - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **DAVID MACIEL** - UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR** - UFG, 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 Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **AGUSTINA ROSA ECHEVERRIA**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Agustina Rosa Echeverria, Professor do Magistério Superior**, em 23/05/2023, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **David Maciel, Professor do Magistério Superior**, em 23/05/2023, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Professora do Magistério Superior**, em 23/05/2023, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3764273** e o código CRC **EF4CD110**.

Dedico esse trabalho a todos e todas que acreditam e lutam por uma sociedade na qual a exploração do ser humano pelo ser humano não exista mais.

*“A escuridão ainda é pior que essa luz cinza”*

*Renato Russo*

*"O capitalismo falhou, falha e falhará em  
cada uma das sociedades onde ele colocar os  
seus tentáculos que se baseiam na  
expropriação e na exploração do homem pelo  
homem. É isso que nós combatemos!"*

*João Carvalho*

*“Не умирай прежде смерти”*

*Yevgeny Yevtushenko*

---

## Agradecimentos

---

À Professora Dr.<sup>a</sup> Agustina Rosa Echeverría, minha orientadora, amiga e camarada, por todas as conversas, os ensinamentos, as discussões, as orientações (desde 2015), a invejável dedicação, o profissionalismo e os incentivos dados para que eu pudesse continuar com esta pesquisa. Não conseguiria agradecê-la por tudo o que sou grato em apenas um parágrafo, mas posso resumir dizendo que, sem ela, eu teria “morrido antes de morrer” (como escreveu o poeta russo Yevgeny Yevtushenko) e este trabalho não teria se realizado.

À minha mãe, Neirimar Costa Soares, por ser a minha primeira professora da vida, por sempre me incentivar e apoiar as minhas decisões enquanto à minha formação e por sempre acreditar em mim.

À minha avó, carinhosamente chamada de “mãezinha”, Maria Costa Soares (*in memoriam*) que sempre se demonstrava muito alegre e orgulhosa pelas minhas conquistas pessoais e que, infelizmente, foi uma das vítimas da Covid-19 durante o ano de 2021, ano no qual eu estava iniciando a escrita deste trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Estudos da Teoria Histórico-Cultural (GETHC) Papagaios Vermelhos que colaboraram imensamente com a produção deste trabalho e que sempre proporcionam discussões teóricas de alto nível que contribuíram e contribuem com a maior parte da minha formação teórica e política. (Em especial à Professora Ma. Ariana Cárta de Assis Marinho Silva que contribuiu diretamente para os meus estudos e para a escrita deste trabalho).

Em conjunto: ao meu irmão Lidelmar Moreira Gontijo Júnior, ao meu amigo Eduardo Alves Santos e à minha companheira Amanda de Sousa Gonçalves que me ajudaram de diversas formas durante esse período tortuoso de pesquisa e escrita da dissertação, desde qualificadas discussões sobre o trabalho até em situações que me permitiram dedicar mais tempo à escrita. Aos professores e professoras do PPGECM que, mesmo durante o caos da pandemia e do ensino emergencial remoto, proporcionaram aulas e projetos de altíssima qualidade que contribuíram muito para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Ao Professor Dr. David Maciel pelas aulas importantíssimas do PPGH na disciplina “LUTAS SOCIAIS, HISTÓRIA E POLÍTICA”, pela formação política e teórica por meio das aulas da Escola de Formação Socialista e pelas contribuições na qualificação deste trabalho que proporcionaram um salto qualitativo muito importante na sua fundamentação teórica.

À Professora Dr.<sup>a</sup>: Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar pelas contribuições que foram decisivas para a estruturação e a melhoria da apresentação da pesquisa, assim como com o enriquecimento da discussão teórica e metodológica.

À todas as autoras e a todos os autores dos trabalhos que utilizei como referência que me proporcionaram ferramentas, conceitos e concepções teórico-metodológicas para que pesquisas como esta possam ser feitas em alto nível.

---

## Resumo

---

A educação em tempo integral tem avançado significativamente no Estado de Goiás com a implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs). A implementação desse modelo de ensino vem ao encontro dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e com ao Plano Estadual de Educação (PEE) (GOIÁS, 2015) que determinam a expansão do ensino integral cujo objetivo é “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Nesse contexto, o governo de Ronaldo Caiado (2019-) tem cada vez mais investido na implementação dessa modalidade de ensino. Neste trabalho tivemos como objetivo tentar elucidar o que fundamenta a proposta dos CEPIs no Estado de Goiás por meio da análise documental do seu Programa e de documentos que referenciam esse modelo educacional, assim como os principais documentos que estabelecem as diretrizes para a educação em países de capitalismo dependente. Também apontamos na discussão como essa proposta e a sua fundamentação estabelecem o lugar do Ensino de Ciências dentro do seu programa. Essa análise se fundamenta a partir da ótica do materialismo histórico com foco na influência dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante na educação pública por meio do público não-estatal e a sua relação com o Estado e a sociedade civil, com o recorte das últimas três décadas, período que é marcado pelo processo conhecido como empresariamento da educação. Discutimos a influência de setores da sociedade civil na educação, entendida como estratégia para atender as demandas do capital e a sua reprodução a partir da coerção e do consenso. Em nossa análise concluímos que a proposta dos CEPIs está alinhada com as principais cartilhas internacionais dos organismos multilaterais e que, com o apoio dos aparelhos privados de hegemonia e dos intelectuais da burguesia ou cooptados por ela, essa proposta aprofunda a captura da subjetividade dos sujeitos pela lógica do mercado no marco do neoliberalismo, configurando-se como uma proposta que reforça a manutenção e a reprodução do capitalismo e a subsunção da educação aos ideários neoliberais de mercado. Nesse quadro, o Ensino de Ciências, a partir da proposta dos CEPIs e, também, como consequências das principais contrarreformas educacionais das últimas três décadas, fica secundarizado nas prioridades dos processos pedagógicos sendo tratado com uma lógica puramente utilitarista e ligada ao “saber fazer” em detrimento da construção teórica de seus conceitos.

Palavras-chave: educação integral; aparelhos privados de hegemonia; CEPI; empresariamento da educação.

---

## Resumen

---

La educación en tiempo integral ha avanzado significativamente en el Estado de Goiás con la implementación de los Centros de Enseñanza en Período Integral (CEPIs). La implementación de ese modelo está de acuerdo con los objetivos establecidos en el Plan Nacional de Educación (PNE) (BRASIL, 2014) y a los del Plano Estadual de Educação (PEE) (GOIÁS, 2015) que determinan la expansión de la enseñanza integral cuyo objetivo es “Ofrecer educación en tiempo integral en, como mínimo, 50 % (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % (veinticinco por ciento) de los (as) alumnos (as) de la educación básica.” (BRASIL, 2014). En ese marco, el gobierno de Ronaldo Caiado (2019 -) ha invertido cada vez más en la implementación de esa modalidad de enseñanza. En este trabajo tuvimos el objetivo de elucidar lo que fundamenta la propuesta de los CEPIs en el Estado de Goiás por medio del análisis documental de su Programa y de documentos que referencian ese modelo educacional, así como los principales documentos que establecen las directrices para la educación en países de capitalismo dependiente. También apuntamos en la discusión, como esa propuesta y su fundamentación establecen el lugar de la Enseñanza de Ciencias dentro de su programa. Ese análisis partió de la óptica del materialismo histórico con foco en la influencia de los aparatos privados de hegemonía de la clase dominante en la educación pública a través de lo público no-estatal y su relación con el Estado y la sociedad civil, con el recorte de las tres últimas décadas, período marcado por el proceso conocido como empresariamiento de la educación. Discutimos la influencia de los sectores de la sociedad civil en la educación, entendida como estrategia para atender las demandas del capital y su reproducción a partir de la coerción y del consenso. En nuestra análisis concluimos que la propuesta de los CEPIs está alineada con las principales orientaciones internacionales de los organismos multilaterales y que, con el apoyo de los aparatos privados de hegemonía y de los intelectuales de la burguesía o cooptados por ella, esa propuesta profundiza la captura de la subjetividad de los sujetos por la lógica del mercado en el marco del neoliberalismo, configurándose como una propuesta que

refuerza el mantenimiento y la reproducción del capitalismo y la subsunción de la educación a los idearios neoliberales de mercado.

Palabras-clave: educación integral; aparatos privados de hegemonía; CEPI; empresariamiento de la educación.

---

## **Abstract**

---

Full-time education has significantly advanced in Goiás state with the implementation of Full-Time Teaching Centers (CEPIs, acronym for Centros de Ensino em Período Integral in Portuguese). The implementation of this teaching model aligns with the objectives set by the National Education Plan (PNE) (BRASIL, 2014) and the State Education Plan (PEE) (GOIÁS, 2015) to expand full-time education, aiming to "Offering full-time education in at least 50% (fifty percent) of public schools, to serve at least 25% (twenty-five percent) of basic education students" (BRASIL, 2014). In this context, the government of Ronaldo Caiado (2019-) has increasingly invested in implementing this type of education. This work aims to elucidate what underlies the proposal of CEPIs in Goiás state through documentary analysis of its program and documents that reference this educational model, as well as the main documents that establish guidelines for education in dependent capitalist countries. We also highlight in the discussion how this proposal and its foundation establish the role of Science Education within its program. Using the perspective of historical materialism, we analyzed how the dominant class's private apparatuses of hegemony influence public education through non-state actors and their relationships with the state and civil society. Our focus was on the last three decades, a period marked by the process of education entrepreneurization. We discussed the influence of civil society in education, understood as a strategy to meet the demands of capitalism and its reproduction based on coercion and consensus. In our analysis, we concluded that the proposal of CEPIs aligns with the main international guidelines of multilateral organizations and that, with the support of private apparatuses of hegemony and bourgeois intellectuals or those co-opted by them, this proposal deepens the capture of subjectivity by the logic of the market within the framework of neoliberalism. This proposal reinforces the maintenance and reproduction of capitalism and the subordination of education to neoliberal market ideals.

Keywords: Full-time education; private apparatuses of hegemony; CEPI; entrepreneurization of education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos CEPs .....	<b>38</b>
Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio nos CEPs .....	<b>38</b>
Figura 3 – Princípios Educativos .....	<b>91</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil - Educação e Pesquisa .....	70
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APH – Aparelhos Privados de Hegemonia  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEE/GO – Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás  
CEPI – Centro de Ensino em Período Integral  
EETI – Escola Estadual de Tempo Integral  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNUAP – Fundo de População das Nações Unidas  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
ISG – Instituto Sonho Grande  
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação  
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
OCT – Organização Científica do Trabalho  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONG – Organização Não-Governamental  
OSC – Organização da Sociedade Civil  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGECM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática  
PPGH – Programa de Pós-Graduação em História  
PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental  
PT – Partido dos Trabalhadores  
REANP – Regime Especial de Aulas Não Presenciais  
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/GO – Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás

SUPEI – Superintendência de Educação Integral

UB – União Brasil

UEEITI – Unidades Escolares de Educação em Tempo Integral

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

---

## Sumário

---

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1: O ensino Integral no Estado de Goiás .....</b>	<b>24</b>
1.1 Percursos da pesquisa .....	24
1.2 Breve histórico dos modelos de ensino integral no Estado de Goiás .....	28
1.3 O Programa e os marcos legais. ....	34
1.4 Como funciona a escola de tempo integral na Rede Estadual de Goiás? .....	37
1.5 O lugar do Ensino de Ciências. ....	39
<b>CAPÍTULO 2: O empresariamento da educação brasileira .....</b>	<b>41</b>
2.1 A Conferência de Jomtien – Tailândia (1990) .....	42
2.2 O conceito de qualidade na educação e a escola assistencialista para a classe trabalhadora .....	45
2.3 Os organismos multilaterais e o empresariado como protagonistas das reformas do Aparelho Estatal .....	54
2.4 O Centauro Maquiaveliano e o “terceiro setor” .....	58
<b>CAPÍTULO 3: O Programa dos CEPIs e sua fundamentação teórica .....</b>	<b>75</b>
3.1 “Educação: um tesouro a descobrir” ou um sistema para superar? .....	78
3.2 Os quatro pilares da educação. ....	91
3.3 O Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e a Formação Integral .....	96
<b>CAPÍTULO 4: Considerações finais .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

É impossível introduzir este trabalho ao leitor ou à leitora sem demarcar o tempo histórico em que foi planejado e construído. A escolha desse objeto de estudo parte de uma sequência de eventos que tem como principal contexto a pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 (chamado “Covid-19”), que teve início em março de 2020 e que já ceifou a vida de mais de 704 mil<sup>1</sup> brasileiros e brasileiras e, aproximadamente, 6,9 milhões de pessoas pelo mundo<sup>2</sup>, de acordo com os dados informados à Organização Mundial da Saúde (OMS).

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade Federal de Goiás – UFG, o pré-projeto de pesquisa, utilizado como parte da avaliação classificatória para ingresso, chamava-se “Do *Big Bang* à Origem da Vida: uma análise da formação de conceitos no processo de ensino/aprendizagem da Tabela Periódica nos Marcos da Teoria Histórico-Cultural” cujo objetivo geral era identificar como ocorrem as formações dos conceitos científicos, abordados nessa discussão (sobre a Origem do Universo, Tabela Periódica e Origem da Vida sintetizados em um material didático elaborado para o TCC da minha graduação em licenciatura em Química pela UFG), para alunos da educação básica e da educação superior.

Enquanto professor de Química da rede estadual de ensino no Estado de Goiás, o planejamento principal envolvia trabalhar com esse material didático em alguma turma de 1º ano do Ensino Médio na qual eu estaria lecionando no momento e analisar, à luz da teoria vigotskiana, os processos de significação conceitual. No entanto, com a pandemia, as aulas presenciais foram canceladas dia 17 de março de 2020 pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO) seguindo as recomendações do Ministério da Saúde e da OMS, até o dia 30 de março de 2020. No entanto, como é de conhecimento geral, a pandemia se agravou, sendo necessário prorrogar esse prazo por tempo indeterminado.

Nesse contexto, as secretarias de educação, como a SEDUC/GO, adotaram sistemas de ensino remoto emergenciais, que em Goiás ficou conhecido como Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), com disposição do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO), por meio da Resolução 02/2020: “Dispõe sobre o regime especial de aulas

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no dia 19 de julho de 2023 pelo site do Ministério da Saúde de dados sobre a Covid-19. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>.

<sup>2</sup> Dados obtidos no dia 19 de julho de 2023 pelo banco de dados do Our World in Data, da Universidade de Oxford, desenvolvido por Max Roser, fundador e diretor do projeto. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-deaths>.

não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.” (CEE/CP, 2020).

Diante tal conjuntura, decidimos deixar suspensa a pesquisa, pois ela deveria ser feita na situação de aulas presenciais, já que a adesão dos(as) estudantes às aulas remotas foi extremamente baixa e com pouco aproveitamento. Com o cenário pandêmico cada vez pior, agravado pela necropolítica do governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) (CASTRO, 2021), o retorno às aulas presenciais parecia cada vez mais distante e, assim, decidimos por abandonar o pré-projeto. Agora, o que fazer?

Em abril de 2021, ainda sob o REANP, a SEDUC/GO anuncia que diversas unidades escolares que tinham a educação na modalidade parcial passariam, a partir de agosto de 2021, a serem escolas de período integral, chamadas de Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), sendo a escola na qual eu estava cumprindo meu estágio probatório (que teria mais um ano de duração) também escolhida para se tornar um CEPI. Com isso, em reunião de orientação, cogitei até em desistir da pesquisa e a retomarmos no ano seguinte, caso conseguisse novamente o ingresso no Programa, já que conciliar uma pesquisa de mestrado com os prazos existentes com um serviço em tempo integral seria impossível, na nossa avaliação.

Conforme a situação social e política no Brasil teve suas contradições cada vez mais acirradas durante o ano de 2021, eu e a professora orientadora Dr.<sup>a</sup>: Agustina Rosa Echeverría decidimos retomar a pesquisa; no entanto sem que fosse necessário o ambiente da sala de aula para desenvolvê-la. A nova pergunta de pesquisa foi pensada a partir de duas principais experiências: a) a formação de professores e professoras durante o REANP ofertada pelo Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa) com membros do Instituto Unibanco com o título “Perda de Aprendizagem durante a Pandemia” (BARROS; MACHADO, 2021); b) a participação da disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFG, ministrada pelo professor David Maciel, intitulada “Lutas Sociais, História e Política”.

Enquanto professor da rede estadual de Goiás desde abril de 2019, presenciei diversas intervenções de instituições privadas em produções de materiais para estudantes e docentes além de cursos formativos com diversos temas. No estado de Goiás a participação do Instituto Unibanco se destaca, principalmente na formação de professores e professoras. Durante o período do REANP a quantidade de trabalhos coletivos, *lives* de formação e reuniões exigidas pela SEDUC/GO aumentaram significativamente – como se estivéssemos com “tempo de sobra” por estarmos lecionando remotamente. Uma dessas *lives* (INSTITUTO UNIBANCO,

2021) de formação me chamou a atenção por, principalmente, dois motivos: a influência de organizações não-estatais na educação pública e o seu conteúdo “velado”.

A formação foi destinada a todos os docentes e aos chamados “grupos gestores” das unidades escolares e tratou de analisar a perda da aprendizagem dos estudantes durante a pandemia por conta do ensino remoto. A análise partiu do quantitativo de proficiência em língua portuguesa e matemática e projeções, caso o quadro continuasse como estava. Essa quantificação foi além, transformando esses “pontos de proficiência” em perda de renda por estudante durante a sua vida, mercantilizando completamente o conhecimento:

A menos que essas perdas sejam recuperadas, cada estudante que concluir o Ensino Médio em 2021 terá uma perda de renda ao longo de sua vida entre R\$ 20 e R\$40 mil. A perda para o conjunto dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio já supera R\$700 bilhões, podendo chegar a R\$1,5 trilhão caso não ocorra um rápido retorno ao ensino híbrido. (BARROS; MACHADO, 2021, p. 12).

O objetivo principal era o convencimento de que deveríamos retornar o mais rápido possível, pelo menos, para o ensino híbrido: modalidade na qual parte da carga horária dos estudantes é cumprida presencialmente e a outra parte com atividades remotas. Isso ocorreu em um contexto no qual o Brasil passava da marca de 500 mil mortos pela Covid-19 (em 19 de junho de 2021) (TITO, 2021) e o estado de Goiás era destaque negativo nas mídias internacionais como o estado com a maior proporção de contaminação da Covid-19 no Brasil na segunda semana do mês de agosto de 2021, como informou o jornal estadunidense *The New York Times* (SANTOS, 2021).

Para além das quantificações e comparações, no mínimo, levianas, os autores da “pesquisa” sobre a perda da aprendizagem durante a pandemia fazem uma comparação da perda de renda por estudante ao longo da vida com a perda em termos de “valor social” das vidas ceifadas pela Covid-19 no ano de 2020:

Usando metodologia proposta pela OMS, Barros e Machado (2021) estimam o valor social da perda associada a cada óbito devido à Pandemia na ordem de R\$ 1,8 milhão. Assim, o valor social das perdas com os óbitos ocorridos em 2020 [195 mil óbitos pela Covid-19 no Brasil] foi de R\$ 350 bilhões. Novamente, o valor da queda na remuneração futura (R\$ 700 bilhões) decorrente da perda de 10 pontos em proficiência durante a pandemia em 2020 é o dobro do valor social (R\$ 350 bilhões) dos quase 200 mil óbitos por Covid-19 também ocorridos em 2020 no país. (BARROS; MACHADO, 2021, p. 52).

O explícito e absurdo valor de troca estabelecido para o conhecimento e para a vida das pessoas quantificado de forma completamente fetichizada em valores monetários nos instigou ir a fundo e pesquisar o que está por trás da atuação desses organismos não-governamentais em

serviços estatais. Entendemos que não é só uma questão de lucro direto, teria que haver algo a mais para que um discurso como o dessa apresentação fosse necessário para essas pessoas.

A disciplina “Lutas Sociais, História e Política”, ministrada pelo professor David Maciel, teria a resposta para as minhas indagações – na verdade, não a resposta em si, mas como tentar me aproximar de uma análise material da realidade. O curso tratou de fomentar a discussão acerca da concepção de história e historiografia, assim como as relações entre política e sociedade por meio do materialismo histórico analisando processos concretos de lutas sociais. A partir dos trabalhos de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Florestan Fernandes e a análise da estrutura e das superestruturas da sociedade, dentro de suas particularidades, foi-se criando um repertório a partir das ferramentas necessárias para analisar a influência dos organismos multilaterais na educação.

Então, é a partir dos conceitos de Gramsci sobre os aparelhos privados de hegemonia (APH) que discutiremos o fenômeno identificado por diversos autores e autoras como o empresariamento da educação, como discutem Motta e Andrade (2020), e a relação entre Estado, mercado e sociedade civil na correlação de forças da luta de classes com centralidade no processo de domínio político-ideológico da burguesia a partir dos trabalhos de seus intelectuais e de suas organizações na educação.

Neste trabalho analisaremos, particularmente, o fenômeno do empresariamento da educação nas propostas que fundamentam os CEPIS no Estado de Goiás. A análise do trabalho foi uma **análise documental** que teve como principal documento o Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (SEDUC/GO, 2021) com o objetivo de tentar responder a seguinte pergunta: “**o que fundamenta a proposta dos CEPIS em Goiás?**” e, também, buscamos evidenciar sobre o lugar do Ensino de Ciências nessa proposta.

Pretendemos elucidar quais são os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos dos CEPIS a partir do conceito de **qualidade** na educação, do papel da escola e da influência dos APHs da burguesia na educação. Para isso, tratamos de analisar esses parâmetros de acordo com o bloco histórico em que estamos a partir do final dos anos 1980, no qual o sistema capitalista passa por mais uma crise que se desenhava como uma **crise estrutural**. Utilizaremos os conceitos marxianos de “crise do capital” assim como os conceitos marxistas desenvolvidos por István Mészáros (2011). Nessa discussão, também abordaremos sobre como a faceta do consenso na hegemonia burguesa ganhou e ganha destaque dentro da reestruturação produtiva do capital que culminou no toyotismo e as suas consequências na captura da subjetividade da classe trabalhadora e como isso está presente nos documentos e diretrizes educacionais,

principalmente a partir da Conferência de Jomtien (1990), criando consensos no meio educacional de que deve-se adotar a lógica do mercado em todas as instâncias da educação e do processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças na estrutura e nas superestruturas da sociedade começaram a se desenhar, principalmente em países de capitalismo dependente, como o Brasil, na forma das chamadas “reformas”, que, neste trabalho, identificaremos como **contrarreformas** do aparelho estatal, principalmente na educação. Essas contrarreformas foram elaboradas a partir de “cartilhas” dos organismos internacionais do grande capital, como a Conferência de Jomtien (1990) e o relatório de Jacques Delors, intitulado Educação: um tesouro a descobrir (1998).

A partir da análise desses relatórios, documentos e leis que serviram de base direta ou indireta da proposta do Programa Educação Plena e Integral que fundamenta os CEPIS no Estado de Goiás, pretendemos produzir um trabalho que possa contribuir na reflexão da prática de nossos colegas docentes em relação à consciência do que ocorre na educação pública. Isso se dá em um contexto no qual a profissão docente é atacada de diversas formas pelo governo do Estado de Goiás com a redução de direitos, aumento da carga horária, assédio moral e autocracia absoluta vinda da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás. Questionar a ponto de entender os modelos vigentes e todas as mudanças sofridas com essas propostas parece algo distante da realidade de muitos colegas que, assim, acabam simplesmente tentando se adequar às mudanças e a atuarem de forma praticamente inconsciente.

Nossa análise se baseará na metodologia do materialismo histórico, tanto no trato do objeto como a tradição teórico-metodológica de análise historiográfica, buscando discutir o objeto em seus processos com suas contradições e determinações dentro da sociedade capitalista em que vivemos, principalmente no chamado capitalismo tardio que ocorre nos países de capitalismo dependente.

Pretendemos chegar a conclusões que não poderão se encerrar neste trabalho, mas, ao menos contribuir com as discussões em torno do papel da escola e dos professores e professoras na educação dentro do sistema em que vivemos com o recorte da proposta dos CEPIS no Estado de Goiás e, também, fazer apontamentos sobre qual o lugar do Ensino de Ciências dentro desse projeto. Para isso partiremos de um todo já dado no presente: os CEPIS e seu programa, assim, em nossa análise, ao tentarmos entender o que fundamenta essa proposta, discutiremos as fundamentações da educação como um todo no bloco histórico do neoliberalismo no qual estamos.

# **1. O ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS**

## **1.1 Percursos da pesquisa**

Este trabalho surgiu de algumas indagações e da necessidade de compreensão da realidade material que foram formuladas durante o ano de 2021 a partir da minha atuação enquanto docente de Química da Rede Estadual de Goiás em uma escola que foi escolhida pela SEDUC/GO para se tornar um CEPI no segundo semestre desse mesmo ano. A escola, que antes era parcial, funcionava nos turnos matutino e vespertino atendendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental – Anos finais.

Esse processo ocorreu em meio ao turbulento retorno às aulas presenciais na modalidade híbrida logo após a flexibilização das medidas de distanciamento adotadas que visavam diminuir a taxa de contaminação da população pela Covid-19. Nesse contexto, além do estresse excessivo e preocupação com a saúde e em seguir os protocolos de biossegurança para o retorno às atividades presenciais nas instituições de ensino, criados pela Secretaria de Estado da Saúde (SES, 2022), a mudança na modalidade de ensino, imposta pela SEDUC/GO, a escola foi marcada por muitos problemas de ordem administrativa, estrutural, financeira e metodológica. Foi a vivência desse contexto, somado ao fato de estar cursando as disciplinas do PPGECEM e a disciplina do PPGH que permitiram que eu me apropriasse de ferramentas analíticas e críticas da realidade, para buscar entender o que fundamenta as propostas dos CEPIs no estado de Goiás.

A necessidade de buscar essa compreensão também está intimamente atrelada à vivência que tive com meus colegas antes, durante e depois do processo de mudança da modalidade de ensino da escola. De forma geral, percebe-se que quando essas transformações impostas ao sistema educacional de forma autoritária ocorrem, os(as) docentes são contrários e questionam essas mudanças, no entanto, a grande maioria faz essa contestação de forma desorganizada e sem conhecer a essência do que está no interior do processo. Assim, grande parte das críticas são feitas apenas em conversas de corredor ou no ambiente da sala dos professores, carregadas de senso comum e conformismo.

Por esses motivos, o principal objetivo que buscamos ao realizar este trabalho foi que, de alguma forma, ele pudesse contribuir para a atuação docente no sentido de conhecerem e tomarem consciência dos processos explícitos e velados das políticas públicas adotadas no

sistema educacional e para que a liberdade de atuação e resistência perante as demandas impostas seja necessária para a própria noção de atuação na educação.

Optamos pela análise documental do Programa dos CEPIs por entendermos que dentro da miríade de técnicas e espaços de análise, os documentos oficiais e seus referenciais, a partir de uma leitura sistemática, metodológica e crítica podem expressar os fundamentos políticos, filosóficos e ideológicos que se busca com determinada política pública. Assim, o lançamento do Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (SEDUC/GO, 2021) nos pareceu uma boa oportunidade de analisar um documento totalmente dedicado a sistematizar, explicar e fundamentar a proposta dessa modalidade de ensino com a visão do atual governo do Ronaldo Caiado (UB).

Durante a minha experiência enquanto docente de um CEPI, me deparei com as seguintes situações concretas: o projeto de expansão dos CEPIs no estado de Goiás conta com inúmeras parcerias de instituições privadas e seus intelectuais, desde a concepção da proposta até na execução e na formação dos docentes dos CEPIs, há um forte cerceamento em relação aos(às) docentes que atuam nessa modalidade de ensino e o empenho dado em cumprir as metas do PNE (2014) e o PEE (2015), em relação às metas do quantitativo de escolas em período integral, nunca fora visto no estado, até então. O cerceamento e o controle da atuação dos profissionais da educação dos CEPIs ultrapassam as questões profissionais de atuação e logo percebe-se que são de viés político e ideológico. Ao indagar e questionar os ditames apresentados aos docentes dos novos CEPIs, alguns docentes foram tratados como pessoas que “não tem perfil” para atuarem nessas instituições e que, por meio de chantagens e perseguições, acabam sendo removidos dessas unidades, como o que aconteceu comigo no início do ano de 2022.

Apesar da minha experiência no recém-criado CEPI ter sido de apenas de seis meses, vimos no Programa dos CEPIs uma oportunidade de discutir e aprofundar a compreensão sobre o que fundamenta essas propostas e tendo como uma das principais indagações a mesma levantada por Silva (2023): “[...] o que justifica os recentes investimentos nas subjetividades dos jovens brasileiros?” (p. 6).

Neste trabalho, ao aproximarmos do objeto por meio da análise metodológica dos documentos analisados a partir da análise documental crítica, buscamos “saturar o objeto pensado com as determinações concretas” (NETTO, 2011, p.53) que identificamos relevantes durante a pesquisa e consideramos que as relações feitas entre os conceitos utilizados podem contribuir para o entendimento do processo conhecido como empresariamento da educação

pública no recorte da proposta dos CEPs assim como para pesquisas futuras que possam utilizar como material de análise os documentos que tratamos neste texto.

Como já demarcamos na introdução deste trabalho, adotamos o materialismo histórico como método para a análise do Programa dos CEPs e dos documentos oficiais que sustentam a proposta apresentada. Para responder as nossas inquietações, partimos para uma análise científica e crítica das concepções filosóficas, políticas e pedagógicas apresentadas por esses documentos para superarmos as aparências, principalmente em relação à atuação dos organismos multilaterais e dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia na educação. A grande questão que se levantou, é: o que esses setores da sociedade civil querem com a educação pública?

Muitos colegas docentes, por fazerem uma interpretação da realidade apenas em sua aparência, identificam a atuação desses organismos de origem privada como “patrocinadores” da educação pública na lógica da corresponsabilidade da sociedade civil com a educação, chegando a considerá-los como “patrões”. Quando tomam um posicionamento relativamente crítico, interpretam, no geral, como mais uma forma do repasse dos recursos públicos para o privado – que realmente é parte do processo, no entanto, não o explica em sua totalidade.

O conhecimento teórico sobre essa crescente e avassaladora intervenção dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia na educação só pode ser construído a partir de uma análise metodológica e científica das situações reais que se apresentam como produto desse processo. Entendemos “teoria” e “conhecimento teórico” nas bases da concepção marxista, na qual:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso- [apud] cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto -de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. (NETTO, 2011, p. 20).

Ao construir o conhecimento teórico sobre o objeto, buscamos entender o seu movimento real, “partindo da aparência” visando “alcançar a essência do objeto”, isto é, como sintetiza Netto (2011):

capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (p. 22).

É importante ressaltar que a reprodução, mediada pelo pensamento, do movimento real do objeto “não é uma espécie de reflexo mecânico” e que o papel do sujeito (pesquisador ou pesquisadora) é ativo no processo de pesquisa. (NETTO, 2011, p.27).

Neste trabalho, a forma como será exposta a nossa análise não deve ser confundida com a forma como fizemos a investigação. Acharmos extremamente relevante diferenciarmos o método da exposição e o método da pesquisa, pois, para o leitor ou leitora pesquisador ou pesquisadora, ambos podem ser relevantes na compreensão e dentro das possibilidades de investigação que podem prosseguir a partir de nossas análises, como destaca Netto (2011):

[...]para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação - por isso, diz Marx, "é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa". (p. 27).

Em nosso trabalho, apresentaremos no Capítulo 1 o que é o CEPI em si a partir da visão do Programa dos CEPIS de 2021 e o lugar do Ensino de Ciências em seu projeto. No segundo capítulo, apresentaremos o principal resultado da nossa pesquisa sobre o processo no qual englobamos a proposta dos CEPIS: o empresariamento da educação brasileira e a nova conjuntura iniciada no início dos anos 1990 no âmbito da estrutura do Estado em sentido ampliado (Estado e sociedade civil) nos marcos do neoliberalismo. Por fim, no Capítulo 3, faremos uma análise mais integral dos principais pontos do Programa dos CEPIS com o objetivo de responder à nossa principal pergunta, que é o título desse trabalho.

Para a análise, começamos pelo concreto real dado: a implementação dos CEPIS e o seu Programa. Pela análise, extraímos elementos que identificamos como principais: a mudança do conceito de qualidade na educação e a atuação dos aparelhos privados de hegemonia na educação, chegando aos conceitos formulados pelos nossos referenciais como o empresariamento da educação, a captura da subjetividade e o entendimento de todo esse processo como parte de um processo social mais complexo: a manutenção e reprodução da hegemonia burguesa na nossa sociedade. Só a partir dessa análise que pudemos chegar às nossas conclusões, demarcadas pelo espaço e pelo tempo nos quais a nossa análise foi construída: a proposta dos CEPIS é uma proposta que está dentro do marco e da visão de mundo do neoliberalismo, sendo assim, a atuação dos agentes privados, por meio dos intelectuais da burguesia, dos intelectuais cooptados e dos organismos multilaterais dentro da educação, constituem um processo que vai além da simples “sangria” de recursos públicos: seu objetivo visa uma proposta de educação que forme indivíduos passivos, flexíveis, resilientes e com o

conhecimento básico necessário de habilidades e competências para que estes possam ser explorados até o seu último suspiro de vida para atender às demandas do capitalismo nos seus ciclos de expansão, reprodução e acúmulo de riquezas.

Ao analisarmos a proposta dos CEPIs estamos nos deparando com um objeto de estudo que tem diversos processos complexos relacionados e correlacionados com o seu próprio processo de concepção e implementação. No entanto, ao abstrairmos alguns elementos desses materiais, que julgamos importantes, chegamos à interrelação de conceitos (retirados de nossas referências) que vão muito além do recorte da proposta dos CEPIs no estado de Goiás: elas tratam do processo educacional brasileiro das últimas três décadas.

A partir dos excelentes trabalhos de diversos pesquisadores e pesquisadoras da área educacional sobre os processos do empresariamento da educação brasileira, nós pudemos analisar uma forma mais recente e mais complexa, que é a dos CEPIs. No entanto, entendemos que ao relacionarmos essas categorias já criadas, pudemos expor ainda mais as relações entre elas em documentos e processos anteriores ao Programa dos CEPIs e à sua criação, e aqui vamos nos apropriar de uma das principais fundamentações do método marxista:

[...] somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo -é o presente, pois, que esclarece o passado. [...]  
[...] o presente ilumina o passado (ou, noutras palavras: que a forma mais complexa permite compreender aquilo que, numa forma menos complexa, indica potencialidade de ulterior desenvolvimento). (NETTO, 2011, p. 48).

Ou seja, como partimos do real presente e da análise de um processo cuja expansão é recente, temos toda uma gama de processos posteriores que podem ser elucidados a partir da contribuição do que nos propomos a analisar. Como diz a excepcional ilustração de Marx para esse processo: “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.” (MARX, 1978, p.120).

## **1.2 Breve histórico dos modelos de ensino integral no Estado de Goiás**

O ano de 2021 foi marcado por diversas mudanças no cenário educacional. No contexto mundial, a pandemia ocasionada pelo Sars-CoV-2 ainda estava no seu auge e o REANP ainda estava em vigência no estado de Goiás. Apesar da resolução n.18 de 2020 do CEE/CP ter autorizado o REANP para o ano letivo de 2021 (CEE/GO, 2020), o terceiro bimestre letivo de 2021, iniciado dia 02 de agosto de 2021, teve a retomada das aulas presenciais em regime

híbrido (50% presencial e 50% não presencial) em 245 municípios do estado de Goiás na rede estadual de ensino, tendo apenas o município de Gameleira de Goiás como exceção, que suspendeu as atividades escolares até o dia 08 de outubro de 2021 a partir de um Decreto Municipal. (GAEPE/GO, 2021).

Em meio a todos os problemas e dificuldades relacionados com a volta ao ensino presencial, na forma de ensino híbrido, a SEDUC/GO determinou que cinco escolas de Goiânia, que eram escolas parciais, se tornassem em agosto de 2021 escolas de período integral, ou seja, CEPIs, sendo noticiado no dia 15 de junho de 2021 pela Agência Cora Coralina, agência de notícias do estado:

A ampliação do número de Cepis atende a meta seis do Plano Nacional de Educação e a meta três do Plano Estadual de Educação, que visam oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas até 2024.  
“Quanto mais a gente amplia o tempo do estudante na escola, com aulas diferenciadas, mais oportunidades de aprendizagem ele tem. É um investimento para o futuro”, afirmou a superintendente de Educação Integral da Seduc, Márcia Rocha. (BARRETO, 2021).

Seguindo o objetivo de atingir as metas do PNE de 2014, em outubro de 2021 o Governo de Goiás anunciou que implantaria mais 105 escolas de tempo integral na rede pública estadual de ensino até o fim de 2022: “O número de Centros de Ensino em Período Integral (Cepis) passará dos atuais 164 para 269 – um crescimento de 64%. A ampliação atende a metas dos planos nacional e estadual de Educação e busca melhorar a qualidade da educação pública goiana.” (CARNEVALLI, 2021).

A implantação dos CEPIs no estado de Goiás conta com a parceria de diversas instituições de origem privada, como o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, como “órgão parceiros”, participando de várias etapas do processo, incluindo a definição da modalidade de ensino em si e o aporte intelectual pensado para o modelo. A seguir, um trecho da reportagem sobre a implantação dos novos CEPIs que conta com a fala do presidente do Instituto Natura, David Saad:

“O nome escola de tempo integral não faz jus a essa política, porque parece que é só uma questão de tempo, e não é o caso. Na verdade, é uma outra escola, com um currículo muito diferenciado, com o projeto de vida do jovem no centro. É uma escola muito mais atrativa. E essa escola– a gente viu isso não só em Goiás, mas em vários estados– tem efetivamente uma performance muito positiva”, explicou o presidente do Instituto Natura, David Saad, órgão parceiro da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) na implantação de escolas de tempo integral de Ensino Médio. (CARNEVALLI, 2021).

Os investimentos, de 2019 até meados da publicação da notícia, ultrapassaram “R\$ 65 milhões nas escolas de tempo integral, em melhorias da infraestrutura e na aquisição de equipamentos.” (CARNEVALLI, 2021). São nítidos os esforços envidados pelo Governo de Goiás para cumprir as metas do PNE de 2014 e do PEE de 2015, principalmente no que diz respeito a atender a meta do número de escolas em período integral. Essa intensificação nesse processo ganhou mais força a partir da eleição do governador Ronaldo Caiado (UB), pois, é visível que, apesar do PNE ser de 2014, a expansão dos CEPIs ganhou notoriedade a partir de 2019, ano no qual o governador assumiu o estado em seu primeiro mandato. Em 2021 a SEDUC/GO também instituiu o **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição** (SEDUC/GO, 2021) documento que marca um passo importante para a implantação dos CEPIs na rede estadual pública de Goiás. A lista de CEPIs atualizada em 19 de janeiro de 2023 apresenta 258 escolas no estado de Goiás. (GOIÁS, 2023).

A educação em tempo integral no Estado de Goiás passou por diversos modelos desde a criação do Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), que teve início em 2006, com o objetivo de atender aos estudantes do Ensino Fundamental (apenas nos anos iniciais em 2006 e, a partir de 2007, começou a atender aos anos finais). O Projeto seguiu até o ano de 2011, com uma carga horária escolar de 10h diárias, chegando a atender 120 escolas (SEDUC/GO, 2021). No EETI:

[...] os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum [as disciplinas do currículo em comum com as escolas parciais] eram trabalhados no período matutino, enquanto no período vespertino ofertava-se componentes curriculares voltados para atividades pedagógicas na área de linguagens, matemática e ciências, além de atividades artísticas, culturais, esportivas e de integração social. **É importante ressaltar que os professores não atuavam em regime de dedicação plena.** (SEDUC/GO, 2021, p. 11, grifo nosso).

Em 2011, a proposta pedagógica do ensino integral no Estado de Goiás foi reformulada, principalmente a partir das intervenções da Fundação Itaú Social<sup>3</sup> com apoio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)<sup>4</sup>, com mudanças na matriz curricular e no tempo de permanência na escola, passando a ser 8h por dia para os(as) estudantes. No entanto, a proposta não garantia a integralidade da carga horária dos(as)

---

<sup>3</sup> “O Programa Itaú Social UNICEF realiza formação e fomento financeiro para Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que promovem a educação integral e inclusiva de crianças e adolescentes, com o objetivo de aprimorar suas práticas e o alcance de resultados de qualidade.” Disponível em: <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br>. Acesso em: jul. 2022.

<sup>4</sup> “[...]é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e à incidência do assunto no debate público.” Disponível em: <https://arredondar.org.br/cenpec/>. Acesso em: jul. 2022.

docentes na escola, o que, de acordo com os(as) autores(as): “trazia prejuízos para a consolidação do Projeto EETI e para o alcance de melhores resultados.” (SEDUC/GO, 2021, p. 11).

Para os(as) autores(as) do Programa, a dedicação plena dos(as) docentes é necessária para a integralização do currículo, já que nesses modelos onde apenas os(as) discentes permanecem em tempo integral na unidade escolar, os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum ainda eram ofertados de forma separada da Ampliação da Aprendizagem, que era a parte diversificada do currículo em relação às escolas parciais:

[...]era orientado [que] o planejamento das aulas, envolvendo as 02 (duas) partes, fosse realizado de forma integrada, o que não era possível em sua totalidade, visto que não foi garantido aos professores a dedicação plena, o que trazia prejuízos para a consolidação do Projeto EETI e para o alcance de melhores resultados. (SEDUC/GO, 2021, p. 11).

No ano de 2011, a formação integral passa a ser mencionada pelo CEE/GO em sua Resolução CEE/CP nº5, de 10 de junho de 2011, que dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás (CEE/CP, 2011), para todos os níveis da educação básica, reafirmando o que está estabelecido na LDB. No ano de 2012, a Lei 17.920 de 27 de dezembro de 2012, institui os CEPs no âmbito da SEDUC/GO e dá outras providências (GOIÁS, 2017), entre elas, a decisão de que a partir do ano de 2013 o ensino integral também seria ofertado para o ensino médio:

Inicialmente, foi implantado em 15 (quinze) unidades escolares, as quais passaram por uma **rígida triagem quanto ao quadro de servidores** que iriam atuar, visto que os integrantes do Quadro de Magistério deveriam trabalhar em regime de dedicação plena e integral e o tempo de permanência dos jovens ficou definido em 9h30min. (SEDUC/GO, 2021, p. 11-12, grifo nosso)

A proposta pedagógica foi desenvolvida pela SEDUC/GO com consultoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>5</sup> para a criação e implantação desse modelo de ensino integral. A parceria com o ICE veio a partir da experiência do instituto que começou sua trajetória em 2002 em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco com o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO). Em 2003 é criado, oficialmente, o ICE e o seu estatuto. No ano de 2011 o instituto já iniciara projetos em outros estados, como a implantação do Ginásio Experimental Carioca, em conjunto com a

---

<sup>5</sup> Entidade sem fins lucrativos que busca contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Pública Básica por meio da Educação Integral a partir do modelo de educação chamado “Escola da Escolha”. O instituto foi fundado a partir da iniciativa de membros da sociedade civil na retomada da educação de qualidade no Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: jul. 2022.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, em 2013, o projeto chega ao Estado de Goiás com a abertura de 16 escolas dentro do projeto do instituto. (ICE, 2021).

Em 2013, a SEDUC/GO, em parceria com o Instituto Jaime Câmara<sup>6</sup>, desenvolveu em duas unidades escolares que já estavam dentro do modelo de ensino integral desde 2006, o Projeto Experimental Ser Pleno, que em 2014 foi expandido para mais oito unidades escolares que atendiam apenas em regime parcial, por meio da Lei nº 18.671 de 25 de novembro de 2014, que implantou, como projeto-piloto e em caráter experimental, Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI).

Com a expansão do Programa Mais Educação do Ministério da Educação – MEC em 2014 houve mudanças na proposta de educação integral para o Ensino Fundamental. Nesse momento, o Estado de Goiás passou a oferecer diferentes modelos de ensino integral na rede estadual em relação ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental:

A nova proposta de educação integral para o Ensino Fundamental encontrava-se fundamentada em quatro eixos da formação e do desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, esportivo e social e, apoiava-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representaria novas oportunidades de aprendizagem, garantindo ao estudante uma formação mais completa. (SEDUC/GO, 2021, p. 12).

É no ano de 2016 que a SEDUC/GO unifica as propostas pedagógicas de formação integral e em tempo integral no Estado e Goiás, no qual todas as unidades escolares integrais passaram a se chamar Centro de Ensino em Período Integral, tendo em seu currículo o Núcleo Diversificado (componentes curriculares que ampliam os conteúdos do Núcleo Comum Básico) e como base o Protagonismo Juvenil e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos(as) estudantes.

Os(as) autores(as) do Programa Educação Plena e Integral destacam a importância da permanência dos docentes nos CEPs nesse novo modelo adotado a partir de 2016:

Nesse novo contexto, a permanência do docente nos CEPs de Ensino Fundamental também passa a ser de 40h semanais de efetivo trabalho, em regime de dedicação plena e integral, incluindo carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, sendo possível a adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudos envolvendo o corpo docente, o grupo gestor e a coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade. Variando o tempo de permanência dos estudantes na escola entre 10h e 9h30min diários. (SEDUC/GO, 2021, p. 13).

---

<sup>6</sup> Hoje é reconhecida como a Fundação Jaime Câmara, que “[...] é uma instituição fundacional de caráter privado sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social, que em cumprimento a seus objetivos e finalidades vem promovendo a cidadania, as práticas sustentáveis, e incentivando parcerias e políticas de responsabilidade social.” Disponível em: <https://jaimecamara.blogspot.com/p/sobre-fundacao-jaime-camara.html>. Acesso em: jul. 2022.

No ano de 2017, no âmbito da SEDUC/GO, a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017 regulamentou a expansão dos CEPIS pela criação de novas unidades escolares que atendessem em tempo integral em resposta à adesão ao programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746 de 2016, que:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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. (BRASIL, 2016a).

A Política de Fomento serviu de importante aporte aos investimentos para os CEPIS de Ensino Médio. Nessa nova etapa dos CEPIS, orquestrada pelo Programa Federal e a Política de Fomento citadas, podemos verificar, novamente, a importante influência e participação de entidades da sociedade civil, como comentam os(as) autores(as) do Programa: “A implantação desse Programa Federal contou inicialmente com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE, Instituto Sonho Grande/ISG<sup>7</sup> e Instituto Natura<sup>8</sup>, os quais atuam até hoje como parceiros da SEDUC.” (SEDUC/GO, 2021, p. 14).

A partir desse modelo temos hoje os CEPIS do Estado de Goiás para o qual, de acordo com as metas do PNE para o decênio 2014-2024 e com as metas do PEE para o decênio 2015-2025, 50% das escolas públicas devem adotar esse modelo de ensino atendendo a, pelo menos, 25% dos(as) estudantes matriculados, como já citado na seção anterior deste capítulo.

É importante tratarmos do histórico da implantação das escolas de período integral no Estado de Goiás para elucidar como o Programa trata a modificação dos modelos propostos. É evidente a insistente afirmação da necessidade do regime de dedicação dos(as) docentes dos CEPIS ser de dedicação plena (40h de jornada de trabalho semanais presentes na unidade) para

---

<sup>7</sup> “O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo.” (ISG, 2022). Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?>. Acesso em: jul de 2022.

<sup>8</sup> O Instituto Natura foi criado em 2010 para ampliar os investimentos em Educação que a Natura faz desde 1995. “No Brasil, nossas iniciativas estão focadas em quatro compromissos: Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral, Articulação com Agendas Prioritárias da Educação e Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura” (INSTITUTO NATURA, 2022). Desde 2020 o instituto começou a atuar também em alguns outros países da América Latina. Disponível em: <https://www.institutonatura.org>. Acesso em: jul. de 2022.

que ocorra a integralização do currículo entre sua parte Diversificada e a parte Básica Comum, por meio de planejamentos e trabalhos coletivos.

Analisando o histórico abordado, nota-se que, desde as propostas experimentais de 2006 até a Medida Provisória nº 746 de 2016, diversos organismos multilaterais, representados principalmente pelo empresariado brasileiro, articulando com os órgãos públicos de todas as esferas do executivo (Secretarias de Educação e Ministério da Educação) participam dos projetos educacionais. Esse movimento não é exclusivo para o ensino integral, pois, desde a Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, o empresariado do mundo foi, cada vez mais, inserido como protagonista no controle e nas ações da educação pública, principalmente nos países de capitalismo dependente.

Pelo exposto acima, consideramos necessária a análise da proposta do Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – 1ª Edição (SEDUC/GO, 2021) com o objetivo de entendermos o que fundamenta essa proposta de ensino integral e qual a influência dos organismos multilaterais da sociedade civil nessa proposta.

Em nossa análise, identificaremos a proposta dos CEPIs inserida dentro do período conjuntural das mudanças acerca da educação que se iniciam a partir das reformas do aparelho estatal da década de 1990 que se baseiam na visão gerencialista e empresarial. Na educação, a participação de organismos multilaterais e do empresariado ganharam destaque nessas reformas. Para a análise dessa conjuntura, identificamos esse processo como o **empresariamento da educação brasileira**, movimento que se inicia a partir das diretrizes educacionais estabelecidas na Declaração de Jomtien, documento oriundo da Conferência de Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia.

### 1.3 O Programa e os marcos legais

No ano de 2021, a SEDUC/GO instituiu o **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas - 1ª Edição** cujo objetivo é legalizar a instituição dos CEPIs. Apesar de o Programa ser do ano de 2021, em 2006 a rede de ensino estadual de Goiás já contava com os primeiros modelos de ensino integral, que passaram por diversas mudanças e ampliações até o modelo atual, histórico apresentado brevemente na seção anterior. De acordo com os(as) autores(as) do documento, o Programa representa:

[...] um salto de **qualidade da educação** de adolescentes e jovens, visto que a ampliação de tempos e espaços proposta se constituem em estratégia fundamental para

viabilizar metodologias que deverão **eleva**r os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões. (SEDUC/GO, 2021, p. 7, grifo nosso).

O Programa é um marco importante nas diretrizes acerca do ensino integral na rede estadual de Goiás, pois, sistematiza e sintetiza: a história dos modelos de ensino integral adotados na rede, os marcos legais nacionais e estaduais que instituem e legalizam os CEPs, os fundamentos metodológicos, filosóficos e pedagógicos do modelo proposto e suas principais características.

No mesmo ano da publicação do Programa, o Governo do Estado de Goiás abriu mais 22 novos CEPs, totalizando 269 unidades por todo o estado, como tratamos na seção anterior. A Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o PNE com vigência por 10 anos (até o ano de 2024) e consta, em sua sexta Meta, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 28) buscando atender às demandas do Programa Mais Educação, estabelecido pelo Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a ampliação do tempo de permanência dos (as) estudantes nas escolas públicas, definindo o que é a educação básica de tempo integral:

Art. 1º, § 2º: Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010).

O Capítulo XVIII da Resolução nº 03 de 16 de fevereiro de 2018 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO), que estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás, estabelece as diretrizes sobre a Educação Integral em Escola de Tempo Integral (CEE/GO, 2018). Em seu 58º artigo, no capítulo mencionado, estabelece que:

**Art. 58.** O Projeto da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos e espaços em sintonia com a ampliação das ações educativas de qualidade, de equidade e das oportunidades educativas, da intensificação da convivência e do maior compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola, das famílias e dos outros atores sociais, sob a coordenação da escola, visando alcançar a melhoria da **qualidade da aprendizagem**, da convivência social e a diminuir as diferenças de acesso aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (CEE/GO, 2018, grifo nosso).

O Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO), instituído pela Lei 18.969 de julho de 2015, estabelece em sua terceira meta:

Meta 3 – Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano. (GOIÁS, 2015).

Os principais marcos legais que fundamentam, legalizam e traçam metas diretamente em relação à criação dos CEPIS são os citados acima. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trata a formação integral dos sujeitos como um **direito** fundamental em todas as etapas do ensino básico, ou seja, a educação deve garantir a formação do sujeito em todas as suas **múltiplas dimensões**, como podemos observar no texto incluído na LDB pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Diretrizes e Bases da Educação em relação ao ensino médio pelo movimento da Reforma do Ensino Médio e da mudança do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Art. 35-A: § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996).

O Programa Educação Plena e Integral da SEDUC/GO de 2021 está alinhado com os principais dispositivos legais, estaduais e nacionais, que desde a LDB de 1996 têm a formação integral dos sujeitos como uma das principais bases da educação para o século XXI, não sendo uma novidade histórica nas reivindicações para a melhoria da educação pública no Brasil. No entanto, aqui no Estado de Goiás, é a primeira vez que temos um documento que realmente propõe um programa que tem como objetivo alcançar as metas do PNE e do PEE acerca da expansão da carga horária do ensino básico para que, além do tempo integral (7h ou 9h) as escolas também forneçam uma formação integral dos sujeitos.

O Programa foi elaborado pela Gerência de Desenvolvimento Curricular da Educação Integral com a colaboração de outras divisões, como: Gerência de Organização e Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral e a Gerência Monitoramento e Organização das Informações e Dados das Escolas de Tempo Integral, todas sobre a tutela da Superintendência de Educação Integral (SUPEI) da SEDUC/GO. O documento possui 92 páginas sendo digitalmente nato, disponibilizado no formato “pdf” no *link*:

<[https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI\\_Programa-Educacao-Plena-e-Integral\\_1a-Edicao.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf)>.

O Programa é dividido em quatro capítulos: 1. Histórico da Educação de Tempo Integral em Goiás; 2. Concepção Pedagógica; 3. Metodologias e 4. Concepção de Gestão. Para a nossa análise, teremos como foco o segundo capítulo do documento, pois, é nesse capítulo que são discutidos os conteúdos explícitos da fundamentação da proposta dos CEPIs e é nele também que encontramos parte do conteúdo “velado” em relação à proposta. Essa discussão ocorrerá no Capítulo 3 deste texto.

#### **1.4 Como funciona a escola de tempo integral da Rede Estadual de Goiás?**

Os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) são as instituições públicas que oferecem o ensino básico em tempo integral, com jornada diária de 7h ou 9h, dependendo do modelo adotado pela unidade (SEDUC/GO, 2021). “Durante o dia, são servidas três refeições e os estudantes participam de aulas diversificadas e atividades práticas.” (BARRETO, 2022).

A principal diferença aparente entre os CEPIs e as escolas parciais é a jornada diária. No entanto, no Programa dos CEPIs e nos meios de comunicação oficiais do governo, percebe-se um esforço para que essa visão seja superada, ou seja, é apresentado que os CEPIs têm muito mais a oferecer do que simplesmente o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola:

Muito mais do que passar o dia todo na escola, a escola de tempo integral de Goiás visa o desenvolvimento integral do estudante, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. E com mais tempo disponível na escola, é possível trabalhar a educação integral de forma mais aprofundada. (BARRETO, 2022).

Ao expandir a jornada diária, em relação às escolas parciais, os CEPIs têm um currículo diferenciado, sendo dividido em duas grandes categorias: o Núcleo Básico Comum e o Núcleo Diversificado. O Núcleo Básico Comum contém os componentes curriculares que são compartilhados com todas as modalidades de ensino básico no estado, baseado na BNCC e nas alterações propostas pela contrarreforma do ensino médio. Já o Núcleo Diversificado possui os componentes curriculares que são exclusivos dos CEPIs, caracterizando o aumento da jornada diária em relação ao Núcleo Básico Comum. Apresentaremos, a seguir, as Matrizes Curriculares para os CEPIs do Ensino Fundamental (Anos Finais) (Figura 1) e do Ensino Médio (Figura 2). Destacamos que “O atendimento às turmas de Ensino Fundamental I está em processo de municipalização” (SEDUC/GO, 2020, p. 77), como informado nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás referentes à 2020-2022.

NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS ESCOLARES							
			6º	CH/A	7º	CH/A	8º	CH/A	9º	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
		Língua Estrangeira Moderna	3	120	3	120	3	120	3	120
	MATEMÁTICA	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	120	3	120	3	120	3	120
Geografia		3	120	3	120	3	120	3	120	
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	
NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Estudo Orientado I	2	80	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado II	2	80	2	80	2	80	2	80
		Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	2	80
		Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	8	320	8	320	8	320	8	320
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO			16	640	16	640	16	640	16	640
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800	45	1800

Figura 1 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos CEPis. (SEDUC/GO, 2020, p. 78).

NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL					
			1º EM	CH/A	2º EM	CH/A	3º EM	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Ling. Est. Mod. Inglês	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
Filosofia		1	40	1	40	1	40	
Sociologia		1	40	1	40	1	40	
NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Prática de Laboratório	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado I	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado II	2	80	2	80	4	160
		Preparação Pós-Médio	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80
		Ling. Est. Mod. Espanhol	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO			16	640	16	640	16	640
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800

Figura 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio nos CEPis. (SEDUC/GO, 2020, p. 78).

No modelo atual dos CEPis, as disciplinas do Núcleo Básico Comum e do Núcleo Diversificado são ministradas e organizadas em uma grade curricular que não diferencia o turno em que os componentes curriculares de ambas são ministrados, ou seja, não há a ideia de atividades de “contraturno”, e a parte diversificada é articulada e complementa a parte básica:

No Artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), em Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, a Parte Diversificada é tratada como elemento que enriquece e complementa a BNCC, relacionando os estudos que considerem as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, bem como da comunidade escolar, a despeito dos tempos e espaços curriculares. (SEDUC/GO, 2021, p. 29).

Como podemos observar nas Figuras 1 e 2, os componentes curriculares que estão presentes no Núcleo Diversificado, são: Estudo Orientado I, Estudo Orientado II, Eletivas, Iniciação Científica, Práticas Experimentais e Preparação Pós-Médio.

### **1.5 O lugar do Ensino de Ciências**

Nas últimas três décadas, as avaliações em larga escala (externas) têm sido, cada vez mais, colocadas como o farol que guia todo o processo educacional. O avanço do empresariado na educação utiliza desse processo para se apropriar de todo o aparato educacional implementando os seus produtos ideológicos em todas as etapas e processos da educação.

Discutiremos o processo de empresariamento da educação brasileira de forma mais aprofundada no próximo capítulo, no entanto, é mister já destacar que um dos pretextos basilares para a acelerada inserção da lógica empresarial na educação pública foi a de que “a ‘melhoria’ da escola era um processo interativo que dependia de boa gestão e introdução de tecnologia” (FREITAS, 2014, p.1086-1087), processo que ficou conhecido como “tecnicismo”.

Seguindo esse raciocínio, não era uma questão de ordem do processo pedagógico o “problema” da educação, mas sim, de uma “boa gestão”, e o empresariado e a ala autointitulada “social-liberal” trataram de assumir essa “responsabilidade social” e inserir o chamado “modelo gerencialista” no processo educacional. Modelo esse oriundo das entranhas da administração empresarial cujo foco principal é a produtividade.

Segundo Freitas (2014), a organização do trabalho pedagógico pode ser dividida em “dois núcleos de categorias fundantes: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. O processo pedagógico se desenvolveria ao redor destes dois eixos.” (p.1086), e no processo do empresariamento da educação o par objetivos/avaliação, com destaque para a categoria “avaliação” foi apropriado pela lógica gerencialista e neoliberal, resultando no sistema de avaliação das escolas que temos hoje, e, assim, além de tratar a avaliação como eixo principal da educação, os objetivos também foram modificados a partir da avaliação.

No entanto, a disputa pelo processo educacional dos nossos jovens e das nossas crianças não se dá apenas em um dos núcleos, mas sim, em ambos. O ideário empresarial também tem

como objetivo se apropriar do núcleo “conteúdos/métodos” para que haja uma adaptação completa das “escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade” (FREITAS, 2014, p.1088) de acordo com as demandas do sistema capitalista.

O programa dos CEPIS será discutido de forma mais detalhada no terceiro capítulo deste trabalho, no entanto, a partir do exposto na seção passada, podemos iniciar uma discussão acerca do lugar do Ensino de Ciências no programa dos CEPIS, iniciando pela discussão de sua matriz curricular. No processo de se apropriar do núcleo conteúdos/métodos, os reformistas empresariais da educação brasileira avançaram significativamente com a última versão da BNCC (2017) e com a contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017).

Podemos iniciar nossos apontamentos sobre o papel do Ensino de Ciências nos CEPIS no que está mais aparente: a redução drástica da carga horária das disciplinas de Biologia, Química e Física no Ensino Médio. Desde 2019, a cada turma que entrou na matriz curricular do Novo Ensino Médio, houve uma redução da carga horária obrigatória das disciplinas de Ciências da Natureza. No entanto, nos CEPIS essa alteração já consta a partir do seu modelo de 2021. Uma das justificativas da diminuição é a inserção de disciplinas do Núcleo Diversificado como “Iniciação Científica” para o fundamental e “Práticas Experimentais” para o Ensino Médio, com o objetivo de articular mais os conteúdos dessas disciplinas com atividades práticas.

O que percebemos e identificamos no “chão da escola” é que as Ciências da Natureza ficam reduzidas a um utilitarismo banal, na qual se estabelece uma proposta de Ensino de Ciências atrelada a um empiricismo muito representado pelas pedagogias *maker*, com o esvaziamento contínuo desses currículos da necessidade de se construir uma concepção teórica e prática do mundo e da realidade na qual estamos inseridos. A discussão teórica cada vez mais é subsumida ao “saber fazer” e às relações (superficiais) entre Ciência e Tecnologia.

Tratar a categoria “avaliação” como farol do ensino faz com que apenas aquilo que seja cobrado em tais avaliações seja o “útil” ou, pelo menos, causa um desnível e uma relação de subordinação entre o que deve ou não ser priorizado no ensino básico. É nítido que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ganham destaque no currículo, carga horária e nas ações pedagógicas das escolas públicas exatamente pelo motivo de que os conteúdos desses componentes são majoritariamente avaliados nas avaliações externas.

Como resultado desse processo, os componentes curriculares das chamadas Ciências Humanas e Ciências da Natureza são subordinados aos chamados “descritores” da Língua

Portuguesa e da Matemática. O conhecimento teórico das Ciências, de uma forma geral, está cada vez mais sendo privado do ensino público básico. O que se destaca, em relação ao Ensino de Ciências, é um neotecnicismo desprovido de conteúdo, com a falsa desculpa da relação entre Ciência e Tecnologia para a introdução de artifícios tecnológicos que, na verdade, tem como objetivo moldar a massa trabalhadora de acordo com as demandas da chamada “Indústria 4.0”:

O trabalho e a tecnologia possuem uma relação histórica no capitalismo. A tecnologia é usada pelos donos dos meios de produção para aumentar as margens de lucro e diminuir a força de trabalho. Sabendo disso, o mundo do trabalho na conjuntura atual tem sido alvo de inúmeras inovações tecnológicas, tendo em vista os interesses do capital. É nesse cenário que se insere a Indústria 4.0 ou a *Quarta Revolução Industrial* como sendo um componente da reestruturação produtiva permanente do capital, que tem como centralidade a exploração e precarização dos trabalhadores – por meio do trabalho digital. (LUNA; OLIVEIRA, 2022, p.74).

A relação entre educação-trabalho-capitalismo é um dos pontos fulcrais na nossa análise, na qual identificamos uma relação de subordinação da educação ao mundo do trabalho no sistema capitalista a partir de suas demandas em suas diferentes etapas.

No próximo capítulo elucidaremos as relações explícitas e veladas entre a proposta dos CEPIs (e da educação pública brasileira, de forma mais generalizada) com as reformas do aparelho estatal e a relação com a estrutura e as superestruturas da sociedade no marco do neoliberalismo.

## **2. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O debate público acerca da educação brasileira é permeado por *slogans*, senso comum e panaceias. Isso se torna mais evidente quando o debate é feito fora dos círculos de pesquisa em educação, como a grande mídia de massas. O acesso universal à educação foi a principal reivindicação das classes oprimidas nos países de capitalismo dependente até a década de 1980, época na qual o modo de produção capitalista entrava na sua última crise conjuntural do século XX e que a educação de massas foi entendida como parte da resolução do problema da formação da classe trabalhadora para atender as exigências desse novo ciclo de produção que surgia. A ideia do acesso universal à educação, que tinha como discurso principal a promoção da igualdade de oportunidades e direitos entre todos e todas, foi cooptado pela classe dominante e dirigente do Estado burguês. (MOTTA; ANDRADE, 2020).

A reivindicação pelo acesso à educação – tendo como base o princípio da **igualdade** – foi substituída pela reivindicação por uma educação de **qualidade**. Esse conceito polissêmico

se tornou um *slogan* que diz tudo e nada ao mesmo tempo: o que é uma educação de qualidade? Como se avalia uma educação de qualidade? Qual a finalidade que eleva o processo educativo como exitoso ou não?

Enquanto os setores da classe trabalhadora tiveram suas demandas diluídas em relação ao processo educacional dentro desse grande guarda-chuva chamado “educação de qualidade”, a burguesia e todo o seu aparato estatal e privado aprofundaram a sua influência e a sua lógica dentro do sistema educacional brasileiro com seus objetivos bem traçados acerca do que eles entendem por educação de qualidade.

O chamado fracasso escolar é tratado como uma tragédia oriunda da má gestão, corrupção, má formação e até incapacidade da esfera pública em gerir a educação, levando ao imaginário de muitas pessoas a ideia de que a escola pública, em si, é um fracasso. Para outras pessoas, a escola é sempre a esperança do futuro: um futuro que, até hoje, não chegou.

No entanto, ao nos propormos a analisar o que fundamenta as propostas de um modelo de ensino – como as escolas integrais no estado de Goiás – buscaremos a compreensão racional e metodológica a partir da análise de documentos que orientam e deliberam sobre o modelo educacional que temos. Não entendemos a educação como uma panaceia que tudo mudará um dia a partir de uma boa proposta pedagógica e uma boa execução, assim como não trataremos o colapso educacional que vivemos como uma tragédia acidental: a correlação de forças entre as classes dominantes e as classes oprimidas, dentro do sistema econômico que vivemos, criou essa escola a partir de suas demandas impostas no processo de opressão e expropriação da classe trabalhadora pela burguesia.

Assim, neste capítulo, iremos analisar e relacionar os documentos que trataram das principais contrarreformas que marcam o início conjuntural do século XXI e suas implicações com os modelos educacionais propostos a partir dessas “cartilhas” criadas a partir dos esforços dos intelectuais burgueses para os países de capitalismo dependente sobre quando, como e o que fazer para acabar com o “fracasso escolar”.

## **2.1 A Conferência de Jomtien – Tailândia (1990)**

Nos anos finais do século XX o ideário empresarial avançou ainda mais sobre a política educacional brasileira. O empresariado brasileiro tem demonstrado ao longo da história a sua forte capacidade de mobilização política a favor de suas pautas com uma profunda

contrarreforma numa “sistemática disputa por um projeto político-pedagógico hegemônico, [...] cuja atuação transcende a esfera educacional” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 2).

A contrarreforma na educação brasileira se deu a partir das orientações de organismos internacionais que redundaram da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A iniciativa empresarial Movimento Todos Pela Educação, criada em 2006, mostra a força e a influência da atuação dos organismos multilaterais no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, esse movimento juntamente com outras instituições como o Instituto Ayrton Sena e a Fundação Roberto Marinho criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, “que construiu e alavancou, em íntima relação com o Estado restrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira.” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

O principal documento orientador das reformas educacionais como marco da lógica empresarial e da corresponsabilização social acerca da educação é a **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos** (WCEFA, 1990) elaborado a partir da referida Conferência de Jomtien – Tailândia. Esse documento tem como foco a proposição de um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, calcado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração de Jomtien traz uma contextualização acerca do **acesso** à educação básica por parte de crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo – com enfoque nos países “em desenvolvimento” (países de capitalismo dependente). Para além do acesso, o documento traz conceitos centrais sobre o tipo de **qualidade educacional** que propõem os organismos, ao declararem que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso [...] às novas **habilidades** e **tecnologias**, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a **perceber** e **adaptar-se** às mudanças sociais e culturais” (WCEFA, 1990, p. 1, grifo nosso). Nesse preâmbulo do documento já podemos identificar que as necessidades básicas de aprendizagem estão focadas no aspecto da formação dos indivíduos de uma forma passiva, para que estes apenas **percebam** e **adaptem-se** às condições materiais de existência a partir da aquisição de novas **habilidades** de acordo com as mudanças sociais e culturais – essas, regidas pelo sistema econômico.

É evidente que o documento é uma cartilha a ser seguida para os países de capitalismo dependente ao contextualizarem as condições desses países durante a década de 1980. O enfoque dessas condições gira em torno das questões econômicas, como o aumento da dívida externa, a estagnação e decadência da economia, a desigualdade econômica e o rápido aumento

da população (para esses organismos a chamada “superpopulação” nos países de capitalismo dependente é um problema real e de ordem econômica). Para os autores, esses problemas têm uma relação de retroalimentação com os problemas educacionais, pois:

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (WCFA, 1990, p. 1).

Os objetivos estabelecidos no documento foram organizados em dez artigos e relacionados com o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Em seu sétimo artigo, intitulado “Fortalecer as Alianças” é ressaltado o objetivo de incluir cada vez mais a sociedade civil – com o protagonismo do empresariado – na educação. Esse discurso se justifica com a “ineficácia” do setor público em sua administração e gestão de recursos:

#### **ARTIGO 7. FORTALECER AS ALIANÇAS**

**As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis:** entre todos os sub-setores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (WCFA, 1990, p. 5, grifos dos autores).

O princípio de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” como diretriz principal do documento é guiado por duas principais orientações: o protagonismo do empresariado na reforma do aparelho estatal e o caráter assistencialista atribuído à educação – mais especificamente à educação na escola pública – que caracteriza o dualismo da escola brasileira, no qual, com as suas contrarreformas educacionais, cada vez mais promove a existência de uma escola para a classe dominante e outra escola para a classe dominada. Essa última orientação foi tratada por Libâneo (2012), que em seu artigo intitulado “**O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**” traz exatamente a relação entre a Declaração de Jomtien – e os documentos posteriores que surgiram no Brasil, pautados nessa cartilha – e o agravamento da dualidade da escola pública brasileira. Segundo o autor, as políticas educacionais adotadas no Brasil nas décadas posteriores à Conferência de Jomtien “selaram o destino da escola pública

brasileira e seu declínio.” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Para entendermos esse “declínio” da escola pública brasileira nas décadas subseqüentes à Conferência de Jomtien, é necessário entendermos qual o motivo dessas propostas de mudanças no sistema educacional dos países de capitalismo dependente e a justificativa dessas propostas.

A mudança no conceito de **qualidade educacional**, em seu movimento histórico nas reformas educacionais, aparece como uma importante categoria que sintetiza o papel dado à escola na formação dos sujeitos inseridos na luta de classes. Analisaremos de forma separada essas duas unidades que identificamos como as duas principais orientações que guiam o processo da proposta de mudanças no sistema educacional a partir dos objetivos e do plano de ação da Declaração de Jomtien: o conceito de qualidade educacional e o protagonismo do empresariado na reforma do Aparelho Estatal. No entanto, cabe ressaltar que essa divisão em duas unidades é apenas para fins metodológicos de análise, pois, ambas se relacionam dialeticamente sob uma perspectiva de projeto para a educação como parte intrínseca do processo de reestruturação do capitalismo.

## **2.2 O conceito de qualidade na educação e a escola assistencialista para a classe trabalhadora**

O que é uma **educação de qualidade**? Essa pergunta é tão abrangente quanto saturado é o *slogan* ao qual ela se refere. Qualidade é um termo polissêmico que comumente é utilizado para avaliar, através de parâmetros definidos, o quão “bom” ou “ruim” é algo. A dificuldade em responder à pergunta que iniciou este parágrafo é tratada por Borges (2018), ao dizer que:

Quando se trata de qualidade da educação temos um fenômeno ainda mais complexo e abrangente, pois o sistema educacional está em constante transformação e movimento, alterando-se de acordo com as novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade em que está inserido. (BORGES, 2018, p. 1-2).

O movimento histórico das mudanças conceituais acerca da qualidade educacional está intimamente ligado ao próprio movimento de transformação que o sistema educacional sofreu ao longo da história. O sistema educacional não pode ser interpretado como uma estrutura que está deslocada do bojo das transformações socioeconômicas e políticas que enfrentamos na nossa sociedade, principalmente, no capitalismo, que é um sistema que pelo seu próprio modelo de produção enfrenta crises cíclicas criadas exatamente pela sua lógica de acúmulo do capital.

As contradições existentes no sistema capitalista têm origem na “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606). Esse

é o traço mais marcante do modo de produção capitalista, no qual as necessidades dos seres humanos não são a finalidade da produção, mas sim, a produção de riquezas. Nesse processo, a mercadoria tem o seu valor de uso subordinado ao seu valor de troca: “Para tornar a produção de riqueza a finalidade da humanidade, foi necessário separar o valor de uso do valor de troca, sob a supremacia do último.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 6).

A separação da unidade entre a humanidade viva e as condições naturais é consequência do conceito de produção de riquezas como finalidade da produção cuja reprodução só pôde existir na relação contraditória entre trabalho assalariado e o capital. No modo de produção capitalista, o produto do trabalho não pertence e não tem o seu valor de uso determinado a partir das necessidades humanas da classe que o produz. Além da alienação do produto, a propriedade dos meios de produção também é alheia à classe trabalhadora:

Sob o comando do capital, o sujeito que trabalha não mais pode considerar as condições de sua produção e reprodução como sua própria propriedade. Elas não mais são os pressupostos auto evidentes e socialmente salvaguardados do seu ser, nem os pressupostos naturais do seu eu como constitutivos da “extensão externa de seu corpo”. Ao contrário, elas agora pertencem a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjuga aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao status desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida. (MÉSZÁROS, 2011, p. 611).

As principais contradições existentes no capitalismo nascem da ruptura entre a relação das necessidades de quem produz e da finalidade do seu produto, assim como da relação entre as condições humanas de existência e a própria natureza. Nesse processo, a regulação da produção não se dá mais pela escassez, originalmente causada por questões naturais, mas sim, do próprio ser humano criando as condições de escassez, já que “a finalidade da produção (no modo de produção capitalista) é a multiplicação sem fim da riqueza.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 611) em um mundo com recursos finitos.

Nesse processo, o próprio trabalhador é “coisificado” e, a sua única posse (sua força de trabalho) “não pode se constituir em valor de uso para eles, mas apenas para o capital que a coloca em movimento”, isso, graças à “separação do trabalho vivo de suas condições objetivas de exercício complementada pela subjugação de necessidade de valor de uso às determinações reificantes do valor de troca.” Essas contradições presentes no capitalismo se deparam com o seu propósito principal: “expansão da massa de riqueza material acumulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 625).

No projeto de expansão “infinita” e autorreprodução do capitalismo, a contradição entre produção e valor de troca se depara com barreiras aparentemente limítrofes à essa expansão, no entanto:

é o próprio trabalho mercantilizado que auxilia a suspensão da contradição entre produção e troca, que ajuda a assegurar a necessária continuidade de produção – ao participar da unidade peculiar dos dois momentos objetivamente contraditórios e se submeter a ela. Esse modo de reprodução societária pode prosseguir sem distúrbios até que a crise da acumulação malograda e a superprodução rompam periodicamente todo o conjunto de relações e determinem a sua reconstituição sintonizada com as novas circunstâncias. (MÉSZÁROS, 2011, p. 627).

No processo sócio metabólico do capital, a utilidade de um produto só é pautada nas margens do seu valor de troca, ou seja, naquilo em que ao ter seu aumento do ciclo de produção, gere mais lucros ao capital. É a relação contraditória entre a expansão do ciclo de produção e a expansão do ciclo de consumo, que vão originar outras contradições, que Mézáros (2011) chamou de “Tendências e contratendências do capital” onde cada uma predomina

[...]de acordo com as circunstâncias sócio-históricas prevalentes. Assim, a tendência do capital ao monopólio é contrabalançada pela concorrência; igualmente, a centralização pela fragmentação, a internacionalização pelos particularismos nacionais e regionais, o equilíbrio pela quebra do equilíbrio etc. (p. 653).

A quebra do equilíbrio é a principal tendência dentro do capitalismo no processo em que o “útil” torna-se sinônimo de “vendável” e a expropriação da mais-valia absoluta e relativa é transformada em capital. O autor húngaro traz o conceito de **taxa de utilização decrescente** como tendência da produção capitalista na busca incessante de sua autorreprodução e expansão. A subordinação do valor de uso ao valor de troca leva à lógica de consumo em que, quanto menor o uso de uma mercadoria em um determinado tempo (taxa de utilização) há um aumento na produção e, conseqüentemente, no acúmulo do capital, a ponto de chegarmos em situações absurdas na produção como a obsolescência programada e a subutilização dos recursos humanos e naturais.

Nessa lógica de acumulação do capital, a taxa de aumento do capital em um período é utilizada como próprio capital para a sua próxima e constante expansão, como ilustra Marx:

O obstáculo (à expansão da acumulação de riquezas) aparece como um acaso que tem de ser vencido. Isso é evidente mesmo na observação mais superficial. Se o capital cresce de 100 para 1.000, o 1.000 é agora o ponto de partida de onde o aumento tem de se dar; a decuplicação de 1.000% não conta para nada; lucro e juro, por seu lado, devêm eles mesmos capital. O que aparecia como mais-valor, aparece agora como simples pressuposto etc., como incorporado à própria existência simples do capital. (MARX, 2011, p. 418).

Os obstáculos a que Marx se refere são os momentos em que a taxa de lucro do capitalismo cai em relação ao ponto de partida por conta da relação entre produção e consumo. Mészáros (2011) conclui que “A ubíqua determinação operativa no sistema do capital é, e continuará a ser, o imperativo da lucratividade.” (p.662) ou seja, nesses momentos em que a taxa de lucro cai, se caracterizam as crises. Esse sistema,

no seu modo atual de funcionamento, uma parte significativa de capital tem de constantemente reconverter-se em meios dados de produção, numa escala sempre crescente, de modo a se metamorfosear de novo em capital, numa escala ainda maior, para ser capaz de embarcar uma vez mais em seu ciclo de autorreprodução ampliada, e assim sucessivamente. (MÉSZÁROS, 2011, p. 665).

Para superar o seu ciclo de expansão, o capitalismo desloca as suas contradições adotando a **linha de menor resistência**,

Em outras palavras, se encontrar um equivalente funcional capitalisticamente mais viável ou fácil a uma linha de ação que suas próprias determinações materiais de outro modo predicariam [...] o capital deve optar por aquela que esteja mais obviamente de acordo com sua configuração estrutural global, mantendo o controle que já exerce, em vez de perseguir alguma estratégia alternativa que necessitaria o abandono de práticas bem estabelecidas. (MÉSZÁROS, 2011, p. 680).

Uma crise conjuntural é marcada exatamente pelo processo em que a expropriação da mais-valia é convertida em capital de acordo com o ciclo de produção e consumo em uma de suas etapas. Para evitar o seu colapso e manter o crescente acúmulo de capital, o capitalismo desloca as contradições existentes, podendo partir desde a concessão de algumas migalhas à classe trabalhadora a até a destruição de parte de sua produção e do seu modo de produção para se reedificar e criar um novo ciclo de produção e consumo. Nesse processo, são criadas novas necessidades humanas, a fim de facilitar o acúmulo de capital pela lógica do consumo, através da propaganda e da ação da hegemonia burguesa.

Nesse processo de expansão do ciclo de produção – ciclo de consumo – crise conjuntural,

a importância desses desdobramentos – no que se refere tanto à manipulação bem-sucedida do “círculo de consumo” como à extorsão contínua de mais-valia absoluta – é que, como resultado, a margem de manobra do capital é consideravelmente ampliada, e a maturação de suas contradições internas retardada. (MÉSZÁROS, 2011, p. 683).

A partir desses desdobramentos, o capitalismo se reinventa ao superar suas crises conjunturais, ou seja, cíclicas, criadas a partir da sua própria lógica de produção. Para além das crises conjunturais, Mészáros (2011) explica que o capitalismo nas últimas décadas tem diluído ao longo do tempo o que seriam “grandes tempestades” (em referência ao que Marx escreveu acerca do processo de superação de obstáculos pelo capital) em uma **crise estrutural**, que é a linha de menor resistência do *modos operandi* atual do capital, onde a crise sempre está presente, os obstáculos são criados pelo próprio capitalismo e superá-los significa reforçar a ideia de que esse sistema é o único viável após seu fortalecimento em novos ciclos de produção e no aumento de sua expansão.

Essas “grandes tempestades” (ou tormentas, como está em nossa versão dos *Grundisses*) trariam riscos à própria estrutura do capital, como pontua Marx (2011) ao analisar as conclusões dos economistas David Ricardo (1782-1823) e Jean Sismondi (1773-1842) sobre o valor de troca da mercadoria no sistema capitalista:

Naturalmente, Ricardo tem também uma suspeita de que o valor de troca não é valor fora da troca e só se confirma como valor por meio da troca; mas ele considera acidentais os obstáculos que a produção encontra, obstáculos que são superados. Ele concebe, portanto, a superação de tais obstáculos como intrínseca à própria natureza do capital, embora a exposição dessa concepção com frequência resulte absurda; ao passo que Sismondi, ao contrário, não acentua somente o encontro com os obstáculos, mas a sua criação pelo próprio capital, que, desse modo, envolve-se em contradições que, pressente ele, tem de levá-lo ao seu colapso. Por isso, ele deseja estabelecer obstáculos externos à produção, por meio da moral, da lei etc., obstáculos que, por serem externos e artificiais, seriam necessariamente derrubados pelo capital. Por outro lado, Ricardo e toda sua escola jamais compreenderam as crises modernas efetivas, nas quais essa contradição do capital desaba em tormentas que ameaçam cada vez mais o próprio capital como fundamento da sociedade e da produção. (p. 544).

Logo, para assegurar sua “eterna” acumulação de riquezas, o capitalismo evita esses momentos de intensas tormentas diluindo o processo da crise por um longo tempo e tornando-as estruturais, assim, seu metabolismo se aprimora cada vez mais para a apropriação da mais-valia e assegura a posição hegemônica da classe dominante em nossa sociedade. Nesse processo, as barreiras-limites do capitalismo são cada vez mais ampliadas, chegando ao ponto em que nos encontramos hoje, no qual o limite do capitalismo em um horizonte próximo seria a própria destruição da humanidade, não apenas do seu modo de produção.

Para criar novos ciclos de produção e consumo, o capitalismo, além de criar novas necessidades ideologicamente criadas nos indivíduos, necessita, também, criar novas forças produtivas, principalmente em relação às forças de trabalho da classe trabalhadora. Nesse processo de reificação da relação entre o valor de uso e o valor de troca (chegando ao ponto que

ao capitalista não importa nada o valor de uso, apenas o valor de troca) é necessário interferir na formação dos sujeitos produtivos e consumidores da sociedade.

A formação da classe trabalhadora imposta pelo ideário burguês hegemônico serve tanto para naturalizar as relações capitalistas entre as classes e dos seres humanos com os recursos naturais quanto para tornar os interesses da classe dominante como os interesses de todos os indivíduos. E para isso, a escola é fundamental nesse processo e a concepção de qualidade na educação tem sua mudança imposta de acordo com as necessidades da classe dominante.

A discussão acerca do conceito de qualidade em educação é pautada “sempre que se pretende justificar ou propor alguma alteração nos sistemas educacionais.” (BORGES, 2018, p.2) A autora indica três importantes momentos de mudanças conceituais acerca do conceito de qualidade na educação brasileira ao longo da história:

O primeiro momento diz respeito à aferição da qualidade educacional por meio do quantitativo de vagas disponibilizadas nas instituições públicas, sendo que a oferta limitada ao acesso escolar seria um indicador da má qualidade do ensino oferecido. O segundo se refere à qualidade como a permanência ou não dos alunos nas escolas, aferida através dos índices de reprovação e evasão escolares. E o terceiro e atual momento relaciona a qualidade da educação aos índices de desempenho dos estudantes provenientes dos sistemas de avaliação e monitoramento mediante aplicação de testes em larga escala. (BORGES, 2018, p. 2-3).

Na Declaração de Jomtien, o discurso da qualidade está presente em todo o texto exatamente para tratar como o sistema educacional foi tido, até então, como burocratizado e ineficiente, ou seja, “ruim”: “Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e ela deve estar universalmente disponível.” (WCFA, 1990, p. 2). Também podemos verificar que é nesse documento que há um dos principais planos de ação para a mudança em relação ao conceito de qualidade no sistema educacional, como podemos ver no quarto artigo do documento:

#### **ARTIGO 4. CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**

**1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (WCFA, 1990, p. 4).

Para o novo ciclo do capitalismo que se desenhava no final do século XX, os países de capitalismo dependente deveriam sair da estagnação e recessão econômica causadas pelo alto endividamento da dívida externa que esses países tinham ao final da década de 1980. Esse endividamento fazia parte de um ciclo do capitalismo que estava entrando em crise, pois, a expropriação feita pelos organismos financeiros internacionais, principalmente por parte do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sufocou os países de capitalismo dependente mundial a ponto de colocar todo o sistema em recessão.

Os países de capitalismo dependente são aqueles que foram expropriados no processo de expansão do capitalismo central e da sua acumulação de riquezas e que atualmente têm sua economia voltada apenas para os interesses das grandes potências imperialistas do chamado “capital metropolitano” (ou capital central). Esses países, nos quais a economia é totalmente dependente da exportação de *commodities*, continuam sendo explorados pela apropriação da mais-valia relativa e absoluta de seus povos, muitos com trabalhos cada vez mais precarizados e com salários com poder de compra cada vez menores.

Superar o primeiro momento do conceito de qualidade educacional significou superar a ideia de que qualidade educacional está relacionada apenas com o acesso à educação. Essa superação é justificada a partir do que é chamado de “fracasso do ensino tradicional”: ensino conteudista, livresco, autoritário e que fomentava o fracasso individual dos(as) estudantes com altos índices de reprovação e evasão escolar. No entanto, entendemos que a necessidade social da superação desse modelo escolar proposta pelos organismos internacionais tem um viés estrutural mais profundo: um novo ciclo de uma sociedade exige a formação de “novos” indivíduos. E isso exige uma “nova” escola, principalmente para a classe trabalhadora.

Além do discurso do fracasso do ensino tradicional, a superação desse primeiro momento está diretamente relacionada com a supressão do conceito de **igualdade**. O acesso às escolas daria “igualdades de oportunidades” à classe trabalhadora ao que se tinha antes com um ensino elitizado. No entanto, logo se verificou que essa busca pela igualdade não poderia se realizar dentro do capitalismo, transformando esse discurso da igualdade por um discurso de satisfazer as necessidades **básicas** de aprendizagem.

Não seria mais suficiente o acesso à educação para os filhos e filhas da classe trabalhadora: estes deveriam adquirir “**conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores**” necessários para que possam cumprir sua função na sociedade estabelecida pelo grande capital: mão de obra minimamente preparada para que, por meio das ações

hegemônicas da classe dominante, o capitalismo se torne cada vez mais “socializável” e que as formas de exploração e expropriação da classe dominada se tornem cada vez mais normalizadas.

Essa escola pensada para a classe trabalhadora é o que Libâneo (2012) identifica como **escola para o acolhimento social**:

[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

O autor nos alerta que uma leitura acríica e sem contextualização da Declaração de Jomtien de 1990 pode ser “muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes.” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Entretanto, devemos nos atentar à seguinte condição: a escola pensada para a classe dominante é a mesma pensada para a classe trabalhadora? Nessas últimas três décadas após a Conferência de Jomtien há vários estudos na literatura que indicam fortemente uma resposta negativa para essa pergunta. O que se aprofundou a partir dessas reformas foi a estruturação de um **dualismo perverso**, como trata Libâneo (2012) na escola pública brasileira: uma escola assistencialista, de acolhimento, para a classe trabalhadora e uma escola de conhecimento para os ricos:

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as **funções da escola**, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16, grifo nosso).

Como o autor ressalta no parágrafo acima, para pensarmos nesse dualismo, devemos nos perguntar: qual é a função da escola? No sistema capitalista, a escola deve reproduzir as condições e a lógica do modo de produção capitalista, ou seja, reproduzir os seus valores e os seus interesses. Essa reprodução vai além da simples imposição mecânica: ela tem um caráter

hegemônico de alienação dos próprios interesses da classe trabalhadora. Não intentaremos responder essa pergunta neste capítulo, mas podemos adiantar que essa resposta depende da ideologia que está por trás do sistema educacional que é regido pelo aparelho estatal, que no capitalismo é o aparelho estatal burguês, enviesado com a lógica do mercado.

No Brasil, a proposta da Declaração Mundial sobre Educação para Todos ainda passou por uma espécie de “achatamento” nos seus objetivos quando os documentos das diretrizes nacionais foram criados na década de 1990:

[...] a proposta original foi *encolhida*, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal *encolhimento* deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão *ampliada* de educação converteu-se em uma visão *encolhida*, ou seja: a) *de* educação para todos, *para* educação dos mais pobres; b) *de* necessidades *básicas*, *para* necessidades *mínimas*; c) *da* atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar; d) da melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Em nossa análise, é nítido que essas reformas, no sistema educacional, oriundas da “cartilha” da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de Jomtien teve como principal objetivo pensar em uma escola para que a classe trabalhadora fosse cada vez mais instrumentalizada para que os indivíduos dessa classe fossem inseridos no novo mercado de trabalho que surgia a partir do novo ciclo econômico do capitalismo. A mudança no sistema educacional não é apenas uma mera consequência da mudança das relações de produção e expropriação do capital, mas sim, uma condição **necessária** para que essas mudanças orquestradas pela classe dominante ocorram, pois, a escola é um espaço privilegiado para a formação humana.

Para a classe dominante, representada pelos organismos multilaterais nacionais e internacionais:

[...]o papel da escola [pensada para a classe trabalhadora] é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Em resumo, o papel dessa escola seria se sujeitar à lógica do mercado:

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da

pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores). (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Esse atendimento às chamadas “necessidades mínimas” calcado nas políticas de equidade e sociabilidade causam um transbordamento de objetivos relacionados à educação. Enquanto isso, a escola para os filhos e filhas da classe dominante tem como objetivo a apropriação da cultura humana mais desenvolvida e, conseqüentemente, a conquista dos espaços mais privilegiados na sociedade para a manutenção do seu poder. Uma classe é ensinada a ser flexível, acompanhar e adquirir habilidades para sobreviver em um mundo ditado pela lógica de mercado de forma passiva, enquanto à outra é repassada a ideia de dominação de classes por meio da justificativa individualista da meritocracia.

Para introduzir essa lógica do mercado no sistema educacional, o empresariado é o ator protagonista nessas contrarreformas.

### **2.3 Os organismos multilaterais e o empresariado como protagonistas das reformas do aparelho estatal**

Os empresários foram tratados como os protagonistas da harmonização do sistema capitalista na reforma do aparelho estatal, como pôde ser observado no Pacto Global de 1999 do Fórum Econômico Mundial. As responsabilidades sobre os problemas da sociedade do início do novo milênio foram descentralizadas do Estado, trazendo uma parceria entre a sociedade civil e o Estado para a resolução das demandas impostas pelos organismos multilaterais, como: os problemas educacionais, sociais, econômicos e ambientais.

Na educação,

A recente reforma da educação que se materializou no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 foi possibilitada pelo novo modelo de gestão da educação, qual seja, o modelo gerencialista, que, na sociedade brasileira, consolidou-se a partir da contrarreforma do Estado de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo, pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 363).

No Estado público não estatal, a responsabilização pela educação vai além da participação democrática direta da população: a intervenção de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e do empresariado se efetiva pelo modelo gerencialista. O empresariado se apresentou como uma “panaceia” para todos os problemas da educação brasileira causados pelo aparelho burocrático do Estado.

No entanto, o interesse do empresariado na educação se volta para a “mercadoria da força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da ‘empregabilidade’ como saída para o ‘desemprego estrutural’” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 364). Em resumo, podemos afirmar que o interesse não está apenas na mercantilização do produto, mas também, na mercantilização do processo: formar trabalhadores de novo tipo que atendam a um mercado flexível, instável e com crises cíclicas— características do capitalismo do século XXI.

Santos (2012) traz o conceito de “pedagogia de mercado” para generalizar esse processo, no qual:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspasa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20).

Motta e Andrade (2020) trazem o conceito de empresariamento da educação de novo tipo na análise dos últimos trinta anos da forte atuação do empresariado na educação brasileira que tem como marca a sujeição do modelo escolar adotado no Brasil à “forma-mercadoria e sua lógica” e concluem que, apesar dessa atuação ter o discurso de ser necessária para resolver os problemas da educação no Brasil, vem aprofundando-os:

A centralidade no resultado imediato e na produtividade da escola tem gerado o aprofundamento do apartheid socioeducacional e mais expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico, os quais permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana. Além disso, tal centralidade tem sido acompanhada do cerceamento do trabalho docente, de desqualificação—requalificação da formação docente e da transferência das competências e habilidades necessárias a um mercado de trabalho, predominantemente, de baixo valor tecnológico. Simultaneamente, expandem-se, com velocidade exponencial, as empresas de ensino a distância e de livros e materiais didáticos, bem como os *thinktanks*<sup>9</sup> internacionais, sob incentivo financeiro do Estado. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

---

<sup>9</sup> Termo em inglês utilizado para designar “um grupo de especialistas reunidos, geralmente por um governo, para desenvolver ideias sobre um determinado assunto e para fazer sugestões de ação.” Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/think-tank>. Acesso em: maio de 2022. Tradução nossa.

Para as autoras, o conceito tem três dimensões centrais que se relacionam dialeticamente, combinando os elementos da estrutura e do movimento desse processo do avanço do empresariado brasileiro sobre a educação, que são:

[...] a *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a *mercadorização* (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a *subsunção da educação ao empresariado* (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada). Ressaltamos que tais dimensões estão profundamente imbricadas e não ocorrem de maneira apartada. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4).

A lógica da mercadoria, referida pelas autoras, é a lógica da mercadoria no modo de produção capitalista, no qual, um produto criado a partir do trabalho humano de transformação da natureza tem o seu valor de uso e o valor de troca. O valor de uso está intimamente ligado às necessidades humanas (sejam elas biológicas ou fantasiosas) e o valor de troca é a abstração da equivalência que aquele produto tem por outro produto a partir do tempo gasto em sua produção. No entanto, no capitalismo, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso da mercadoria, no qual ela apenas é vista como útil a partir do poder de troca envolvido de acordo com as determinações das relações capitalistas. No processo da educação escolar, a formação humana e o conhecimento apropriado pelos indivíduos são transformados em mercadorias ao potencializar a sua força de trabalho.

As ações dos organismos multilaterais na formação de professores estão imbricadas diretamente com essas três dimensões no processo da investida do capital na formação escolar do ensino básico. A lógica da mercantilização da educação é evidenciada no discurso hegemônico estabelecido no ambiente escolar que trata a educação, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, apenas como uma mercadoria a ser consumida, em sua forma pronta e alheia ao indivíduo, para que este possa angariar recursos para que possa atuar no mercado de trabalho vendendo uma força de trabalho “qualificada” e que cumpra as exigências voláteis e flexíveis de um sistema que cada vez mais se aprofunda em crises. Os intelectuais desses organismos centralizam esse discurso na formação de professores como se a única função da educação fosse preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Juntamente com esse discurso, a mercadorização da educação se processa tanto na produção de materiais didáticos e paradidáticos, ofertas de cursos preparatórios, investimento privado em plataformas para a coleta de dados do ensino básico e na formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede pública que ocorrem com frequência para a

implementação de projetos, discussão de resultados dos dados das provas externas e, também, como forma de coerção na cobrança de resultados esperados pelos investidores privados na educação. (MOTTA; ANDRADE, 2020). A lucratividade do setor privado dentro da forma do Estado público não-estatal mostra a relação da educação como negócio, onde o investimento direto do Estado em políticas públicas para a educação perde em relação aos gastos com o setor privado, como problematiza Frigotto (2011):

No plano da educação básica, além dos fundos terem prazo de validade, no caso do FUNDEB, ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à *cláusula pétrea* do capital na sua intenção de contar com uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo em que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las. (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Enquanto no imaginário de diretores, coordenadores e docentes esses organismos trazem investimentos para a educação, na realidade, esses organismos multilaterais fazem constantes “sangrias”, como em uma grande seringueira, e drenam os recursos públicos vitais para a manutenção do capital na sua forma e conteúdo. Aliado à sangria de recursos, na educação fica cada vez mais evidente a preciosidade dos dados riquíssimos que as escolas públicas são obrigadas a fornecer a estas instituições. Dados de todos os estudantes, professores e todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação são diariamente lançados nos sistemas de planejamento, execução e avaliação do ensino em plataformas desenvolvidas por esses organismos. A obtenção e utilização desses dados estão a serviço e orientação do Banco Mundial em suas metas e propostas para a educação nos países de capitalismo dependente.

A subsunção da educação ao empresariado se estabelece em sua forma completa ao transformar e formatar o sistema educacional na lógica do modelo de gestão gerencialista que é imposto como a maneira mais “eficiente” de lidar com o “fracasso” da educação brasileira. O modelo gerencialista transforma a escola em uma fábrica, onde o sentido do processo de ensino-aprendizagem é guiado pela pedagogia dos resultados. Nesse modelo, a **produtividade** é o desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas; o diretor ou diretora e sua equipe administrativa (secretários e secretárias, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, coordenadores e coordenadoras administrativo e financeiro, dentre outros) são os **gestores** (gerentes) da escola; os professores e as professoras são os profissionais da educação **flexíveis**, “coringas”, apenas executores do currículo determinado e servidores de dados às plataformas dos organismos multilaterais; e, por fim, o estudante, filho da classe trabalhadora, é, ao mesmo

tempo, **mercadoria** e **consumidor**: mercadoria, pois, sua força de trabalho é alienada e mercantilizada quando este atua como trabalhador dentro do capital e consumidor pois a sua educação é oferecida como um produto a ser consumido.

No modelo de gestão gerencialista, os profissionais da educação sofrem com a disparidade entre a sua formação inicial e a atuação enquanto docente. São inúmeros os esforços das secretarias municipais e estaduais de educação para fornecerem uma ampla variedade de espaços de formação continuada desses docentes para que estes se apropriem e internalizem a concepção da escola com formato de fábrica. A responsabilidade pela administração financeira, produção de resultados, resiliência e flexibilidade são algumas características centrais que esse modelo busca formar nos profissionais da educação.

Frigotto (2011) expõe que há “três mecanismos articulados que estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação” (p. 248) nesse processo de cada vez mais tornar a escola uma caricatura da fábrica e da proletarização do trabalho docente. Entendemos como necessário apresentar um trecho do texto do autor para que possamos compreender como ele expõe esses três mecanismos que funcionam de forma articulada e simultânea:

O **primeiro mecanismo** chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado [...]. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação de professores. O **segundo mecanismo**, [...] é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas [...]. O **terceiro mecanismo** [...] trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam o melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo dos alunos aprovados. [...] O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os **métodos do mercado**. (FRIGOTTO, 2011, p. 248, grifos nossos).

Para o autor, aplicar o método do mercado ao ensino (da educação básica até a pós-graduação) ao invés de ajudar a “resolver os problemas da educação” (como pregam os interessados da intervenção direta do empresariado na educação), gera mais problemas, pois “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes”, e nisso o autor percebe “um duplo processo de mutilação e atrofiamento das capacidades intelectuais.” (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

## 2.4 O Centauro Maquiaveliano e o “terceiro setor”

O interesse do empresariado na educação não se encerra apenas no campo econômico ligado na divisão internacional do trabalho. Na verdade, aplicar o método do mercado ao ensino também traz uma dimensão que, dialeticamente, se relaciona e ocorre concomitantemente com a mercantilização, com a mercadorização e com a subsunção da educação. Essa dimensão é a **hegemonia**.

Entendemos, à luz dos trabalhos de Antônio Gramsci, que os organismos multilaterais e outras instituições dos setores da sociedade civil são aparelhos privados de hegemonia (APH) que, quando são setores oriundos da burguesia e de seus representantes intelectuais, atuam diretamente na educação tanto na dupla exploração da mais-valia (no processo educacional e na venda da mão de obra do proletariado) quanto na função de criar consensos, aliados ao uso da força, para formar pessoas que naturalizem o processo de expropriação capitalista e que tenham valores como: a competição, a meritocracia, a flexibilidade, a individualidade e dentre outros que fazem parte do ideário da hegemonia dominante, a hegemonia burguesa. Para Gramsci (2007):

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública— jornais e associações —, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95).

O autor italiano amplia a concepção de **organização política** quando afirma que “numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal.” (GRAMSCI, 2007, p. 253), assim como amplia o conceito de Estado, para o **Estado de forma Integral** e a atuação dos indivíduos em sociedade na relação com sua classe ao desmistificar a dificuldade que se atribui à filosofia ao afirmar que “**todos os homens [e mulheres] são filósofos**”, pois a filosofia está contida: “1) na própria linguagem [...]; 2) no senso comum e no bom senso [...]; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todos os sistemas de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 2020, p.93, grifo nosso).

Nessa multiplicidade de sociedades, intelectuais e diferentes atuações da sociedade civil no Estado (em sentido restrito), algumas sociedades se sobressaem sobre as outras, relativamente ou absolutamente, constituindo, assim, o aparelho hegemônico de um grupo

social sobre outros. Hoeverler (2019), em um trabalho que discute o conceito de APH e a interpretação de alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras que fazem uso desse conceito para análises historiográficas, a partir dessa noção de Estado Integral em Gramsci, define:

O aparelho hegemônico é entendido, assim, como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo. Força e consenso, as duas metades indissociáveis da dominação, as duas metades do **Centauro maquiaveliano**, ambas desenvolvem seus respectivos “aparelhos”. O Estado integral é, já, unidade-distinção da sociedade civil e Estado “tradicionalmente entendido”, ou *Estado stricto sensu*. (HOEVELER, 2019, p. 149. grifo nosso).

Para a manutenção do poder e da ordem na luta de classes no sistema capitalista, a burguesia utiliza de seus APHs para estabelecer consensos nas classes dominadas ao mesmo tempo em que o Estado age de forma coercitiva para que as demandas da classe dominante e sua hegemonia prevaleçam na luta de classes. E qual um dos lugares mais estratégicos para que isso seja feito se não na escola pública (na educação básica), obrigatória e universal?

Esse Centauro maquiaveliano (analogia à figura mitológica grega que é parte ser humano e parte cavalo) que tem como suas partes a força e o consenso, também precisa atingir aqueles que estão no chão da escola enquanto profissionais e que atuam diretamente como mediadores para com os(as) estudantes: os professores e as professoras.

Os APHs organizam, medeiam e confirmam a hegemonia de uma classe sobre a outra. Entendendo o conceito de APH dentro do Estado Integral, os APH têm certa autonomia em relação à sociedade política, podendo, assim, o mesmo APH estar presente em “misturas” de diferentes proporções do Estado ampliado, desde que a classe dominante na estrutura da sociedade civil continue a mesma.

No Brasil, o avanço dos APHs da burguesia nos setores estratégicos que são de responsabilidades do Estado restrito também teve seu marco na Reforma do Aparelho Estatal, que ocorreu nos anos 1990. Para elucidar melhor os conceitos de Estado tratados a partir da teoria Gramsciana, é importante entendermos que o Estado ampliado (Estado Integral) é a unidade da **sociedade política** com a **sociedade civil**. Violin (2006), em uma análise da discussão acerca dos conceitos de sociedade civil e Estado ampliado por Gramsci, trata dos conceitos que formam a unidade desse Estado:

Nas sociedades ocidentais, o Estado, em sentido amplo, o Estado ampliado, a superestrutura, é a junção de duas esferas:

a) **sociedade política** (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou

repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção;

b) **sociedade civil** (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os "aparelhos privados de hegemonia", organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Como a sociedade civil pertence ao Estado ampliado, ela seria estatal em sentido amplo. (VIOLIN, 2006, p. 5-6).

O autor ressalta a importância da definição do conceito de “sociedades ocidentais”: “A "ocidentalidade" de uma formação social não é um fato puramente geográfico, mas sobretudo um fato histórico.” (p.5) Essa caracterização, de forma bem sucinta, se daria por sociedades

onde há uma relação equilibrada entre a sociedade política e a sociedade civil, e a luta de classes têm como terreno decisivo os aparelhos privados de hegemonia, na medida em que visa à obtenção da direção político-ideológica e do consenso. (VIOLIN, 2006, p. 4).

No Brasil, assim como em diversos outros países de capitalismo dependente, as crises econômicas, políticas e sociais das duas últimas décadas do século XX foram denominadas pelos intelectuais da burguesia como uma “crise dos Estados”. A principal vertente adotada em nosso país foi a da necessidade de se implantar reformas no Aparelho Estatal afim de “superar” as dificuldades de ordem social e econômica causadas por essa “ingerência do Estado”. A partir das ações propostas e das ações tomadas em relação a essas reformas do Aparelho Estatal, nós, em relação aos interesses da classe trabalhadora, as tratamos como **contrarreformas**, pois tais “reformas” foram idealizadas pelos principais intelectuais neoliberais da sociedade política brasileira visando a ampliação da expansão capitalista e do reforço do domínio hegemônico da classe burguesa sobre a classe dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Um dos principais documentos normativos que dispõe sobre a contrarreforma do Aparelho Estatal é o “**Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**” (BRASIL, 1995) elaborado no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado no dia 21 de setembro de 1995.

Logo na apresentação do documento, o ex-presidente FHC já identifica a tese da sua análise sobre a crise: “A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado.” (BRASIL, 1995, p. 6). Luiz Carlos Bresser-Pereira, ex-ministro de FHC no MARE e um dos

principais intelectuais atuantes na elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, discorre de forma um pouco mais detalhada sobre o que seria essa “crise do Estado”:

Nos anos 80 ocorre uma grande crise econômica nos países em desenvolvimento - exceto os do Leste e Sudeste da Ásia - e uma desaceleração das taxas de crescimento nos países desenvolvidos, que tem como sua principal causa a crise endógena do Estado Social - do Estado de Bem-Estar nos países desenvolvidos, do Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, e do Estado Comunista -, crise que o processo de globalização acentuou ao aumentar a competitividade internacional e reduzir a capacidade dos Estados nacionais de proteger suas empresas e seus trabalhadores. Esta crise levou o mundo a um generalizado processo de concentração de renda e a um aumento da violência sem precedentes, mas também incentivou a inovação social na resolução dos problemas coletivos e na própria reforma do Estado. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p.15).

A crise é interpretada pelos autores, assim como no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, como uma crise conjuntural, como consequência do Estado social-burocrata, ou da burocratização do Aparelho Estatal, que levou o Estado a ser incapaz de gerenciar (ingerência) todas as responsabilidades atribuídas a ele, incluindo serviços como saúde e educação.

As contrarreformas propostas têm como fundamentação “reorganizar as estruturas da administração com ênfase na **qualidade** e na **produtividade** do serviço público” (BRASIL, 1995, p. 7, grifo nosso), tendo um novo tipo de Administração Pública: a Administração Pública Gerencial:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “**cliente privilegiado**” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p.7, grifo nosso).

O modelo de Administração Pública Gerencial é apresentado como uma alternativa aos seus modelos antecessores: a Administração Pública Patrimonialista e a Administração Pública Burocrática:

**Administração Pública Patrimonialista** - No patrimonialismo, o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A *res publica* não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração. No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, **o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado**. Neste novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável.

**Administração Pública Burocrática** - Surge na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal. Os controles administrativos visando evitar a corrupção e o nepotismo são sempre a priori. Parte-se de uma desconfiança prévia nos administradores públicos e nos cidadãos que a eles dirigem demandas. Por isso são sempre necessários controles rígidos dos processos, como por exemplo na admissão de pessoal, nas compras e no atendimento a demandas. (BRASIL, 1995, p. 15, grifo nosso).

Os autores ressaltam que “Estado e sociedade formam, numa democracia, um todo indivisível.” (p.9) e que, quando a democracia e o sistema econômico capitalista se tornam dominantes, há uma distinção entre: mercado, Estado e sociedade civil. No Caderno 8 (1931-1932) dos Cadernos do Cárcere, Gramsci trata da relação entre a estrutura e as superestruturas: “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isso é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo das relações de produção.” (GRAMSCI, 2020, p.250).

Nesse processo da formação dos blocos históricos, as contradições presentes nas superestruturas (sociedade civil e política) têm origem nas contradições presentes na estrutura (modo de produção e relações de produção), retroalimentando e influenciando as principais contradições do modo de produção da sociedade, no nosso caso, o modo de produção capitalista.

A relação entre o Estado e o Mercado deve ser analisada sob a compreensão da relação entre essas categorias e a unidade que estas formam com a sociedade civil. Logo, não há uma crise de Mercado sem haver uma crise de Estado e não há uma crise de Estado sem haver uma crise de Mercado. Pelo que foi exposto na segunda seção deste capítulo, entendemos que as crises do final do século XX e as crises que perduram pelo século XXI são crises estruturais do capital, ou seja, da estrutura, não de uma superestrutura individual que, mecanicamente, influência nas outras superestruturas, como o que parece ser exposto no recorte a seguir:

Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos. Dessa forma, se uma delas apresenta funcionamento irregular, é inevitável que nos depararemos com uma crise. Foi assim nos anos 20 e 30, em que claramente foi o mau funcionamento do mercado que trouxe em seu bojo uma crise econômica de grandes proporções. Já nos anos 80, é a crise do Estado que põe em cheque [*sic*] o modelo econômico em vigência. (BRASIL, 1995, p. 10).

Os autores do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado sustentam o discurso de que a principal alternativa para a superação dessas crises de Mercado e de Estado é a criação

de um “terceiro setor” a partir da divisão das atribuições entre Estado e Mercado. Essa proposta é colocada como uma ideia real perante as duas alternativas que, segundo os autores, foram as oferecidas por muitos governos: ignorar a crise e a proposta “neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo”. (BRASIL, 1995, p. 11)

Nessa concepção, o papel do Estado deve ser “redefinido”:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um **instrumento de transferências de renda**, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRASIL, 1995, p. 12, grifo nosso).

Essa redefinição do papel do Estado envolve a transferência de parte das responsabilidades do Estado para o mercado. São apresentadas duas vias para esse processo: a privatização “das atividades que podem ser controladas pelo mercado” e a “publicização” que consiste na

[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12-13)

O processo de publicização cria o chamado “público não-estatal” ou “terceiro setor”, no qual o Estado tem apenas a função de prestador de serviços no papel de regulador e provedor dos serviços essenciais para o desenvolvimento. Para esse processo, o Estado deve adotar as práticas da já citada Administração Pública Gerencial, que viria como uma superação das duas formas anteriores de gestão: a patrimonialista e a burocrática. São pontuados aproximações e distanciamentos entre a administração pública gerencial e a administração de empresas e a burocrática:

A administração pública gerencial inspira-se na administração de empresas, mas não pode ser confundida com esta última. Enquanto a receita das empresas depende dos pagamentos que os clientes fazem livremente na compra de seus produtos e serviços, a receita do Estado deriva de impostos, ou seja, de contribuições obrigatórias, sem contrapartida direta. Enquanto o mercado controla a administração das empresas, a sociedade - por meio de políticos eleitos - controla a administração pública. Enquanto a administração de empresas está voltada para o lucro privado, para a maximização dos interesses dos acionistas, esperando-se que, através do mercado, o interesse coletivo seja atendido, a administração pública gerencial está explícita e diretamente voltada para o interesse público. (BRASIL, 1995, p. 16-17).

Nesse processo de publicização, além das propriedades Privada e Estatais, haveria uma forma “intermediária” (como dizem os autores) de propriedade: a Propriedade Pública Não-Estatal:

constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. O tipo de propriedade mais indicado variará de acordo com o setor do aparelho do Estado. (BRASIL, 1995, p. 43).

Bresser-Pereira e Grau (1999) ao tratarem sobre o público não-estatal, presumiram que “o século XXI será o século onde o público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão chave da vida social” (p. 16) e o apresentam:

O setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos. (p. 16)

A redefinição do papel do Estado, de acordo com os autores, alinhada com as propostas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado teria como objetivo estabelecer um Estado Social-Liberal, rompendo com a dicotomia apresentada como as propostas mais “extremas” de Estado que se tinha ao final do século XX: o Estado Social-Burocrático e o Estado Neoliberal:

Por meio do reforço das organizações não estatais produtoras de serviços sociais, como escolas, universidades, centros de pesquisa, hospitais, museus, orquestras sinfônicas, abre-se uma oportunidade para a mudança do perfil do Estado: em vez de um Estado Social-Burocrático que contrata diretamente professores, médicos, assistentes sociais para realizar de forma monopolista e ineficiente os serviços sociais e científicos, ou de um Estado Neoliberal que se pretende mínimo e renuncia a suas responsabilidades sociais, um Estado Social-Liberal, que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais que defendem direitos ou prestam os serviços de educação, saúde, cultura, assistência social, e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade na provisão desses serviços. Um Estado que além de social e liberal seja mais democrático, pelo fato de que suas atividades sejam diretamente submetidas ao controle social. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 19).

A participação direta da sociedade civil, de acordo com os autores, seria a alternativa base para fundamentar o chamado Estado Social-Liberal: um Estado que garante os direitos sociais em parceria com o público não-estatal, e que, também, garante a liberdade ao mercado.

A sociedade civil era vista pelos filósofos iluministas como sinônimo de sociedade política, em oposição à sociedade ou ao estado de natureza. A partir de Hegel, a sociedade civil se opõe ao Estado, englobando o mercado. Nos últimos anos a sociedade civil vem sendo entendida como uma terceira esfera entre o Estado e o mercado - este constituído pelas empresas e os consumidores. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 19).

Nessa lógica, a sociedade é constituída pela relação entre Estado, Mercado e sociedade civil. Essa última é tratada como uma “terceira esfera entre o Estado e o mercado”, e, como dito pelos autores, não é uma massa homogênea: “É formada por indivíduos com poder derivado de sua riqueza, de seu conhecimento ou de capacidade organizadora, por organizações corporativas, e por entidades públicas não-estatais, do terceiro setor, que são as focalizadas neste trabalho.” (BRESSER-PEREIRA e GRAU, 1999, p. 19-20).

O Estado, no sentido ampliado, “mais democrático” com a participação direta da sociedade civil na garantia de direitos sociais depende da tutela do Estado, no sentido estrito. Bresser-Pereira e Grau (1999) levantam de forma bem sucinta e simplória essa “problemática” da participação de organizações sociais diretamente na prestação do serviço público: “Em si, pode resultar enganoso atribuir *a priori* essa lógica [terceira via como forma de atender melhor os serviços sociais] à certas organizações sociais que podem estar atuando em função de interesses privados.” (p. 20)

Em resumo, a grande “função” da sociedade civil, na ótica dos autores citados, que é a mesma do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, seria de “dividir” a responsabilidade da garantia dos direitos sociais entre o Estado e a sociedade civil por essa ser organizada entre o Estado e o mercado, o que traria às políticas públicas uma descentralização do papel do Estado (desburocratização do aparelho estatal) e uma maior participação da esfera diretamente afetada pela realização ou não da garantia dos direitos estabelecidos em um Estado democrático.

Essa ótica traz uma **tripartição** de esferas na constituição da sociedade: Estado, mercado e sociedade civil. No entanto, devemos analisar, como diz Gramsci, o **bloco histórico** formado no Brasil, com suas características e relações intrínsecas, entre a estrutura econômica e a superestrutura.

Partiremos de um dos princípios básicos do materialismo histórico em relação ao movimento histórico das sociedades para analisarmos a relação entre os conceitos de sociedade civil e “terceiro setor”: “A história [escrita] de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 40). A luta de classes está diretamente relacionada com o surgimento do Estado e com a relação dialética entre a estrutura e a superestrutura social.

Na sociedade capitalista, a classe dominante é a burguesia: aquela que detém os meios de produção, ou seja, os meios de produção são privados. O Estado (sociedade política) tem

caráter de classe, ou seja, o seu aparelho é utilizado pela classe dominante para se manter no poder, como já discutido, por meio da coerção. Além do Estado, em sentido estrito, a sociedade civil e suas organizações também têm um forte interesse de classe que atuam no campo da hegemonia, do convencimento, com os aparelhos privados de hegemonia para impor os interesses de uma classe sobre toda a sociedade. Quando esses APHs são oriundos de setores ligados diretamente à burguesia, é evidente que a sua função é semelhante à do Estado burguês: reforçar a divisão de classes e manter a classe burguesa no poder.

No Estado burguês, as organizações sociais que corresponsabilizam o serviço público com o Estado, no sentido estrito, são organizações ligadas diretamente aos interesses da classe burguesa.

É a sociedade política que desenvolve as funções de ditadura, coerção e dominação, por meio dos aparelhos coercitivos e repressivos, enquanto a sociedade civil tem as funções de hegemonia, consenso e direção, mediante os aparelhos privados de hegemonia. (VIOLIN, 2006, p. 8).

Não entendemos a sociedade, como um todo, como a relação entre três esferas autônomas e distintas (Estado, mercado e sociedade civil), mas sim, como uma unidade dialética entre o Estado, no sentido amplo, e a estrutura econômica. O “terceiro setor” não é nada além da representação dos APHs das classes de uma sociedade. As chamadas *thinthanks*, partidos políticos, movimentos sociais, ONGs, institutos e diversas organizações que não pertencem ao Estado, pertencem a determinados setores da sociedade civil que têm seus interesses de classe e o seu caráter classista.

Para Gramsci, a sociedade política e sociedade civil formam um "par conceitual" que marca uma "unidade na diversidade", e embora o autor insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário. [...] o modelo teórico de Gramsci não é tripartite — Estado, sociedade civil e estrutura — como supõem os autores do "terceiro setor", mas bipartite — Estado amplo e estrutura econômica, "não é, portanto, setorialista, mas uma visão de totalidade". (VIOLIN, 2006, p. 8).

A sociedade civil faz parte do Estado ampliado, fazendo parte da superestrutura que reproduz os conflitos e os interesses de classes. Entendemos que o chamado “público não-estatal” é apenas uma roupagem diferente para o reforço da hegemonia burguesa sobre a classe trabalhadora. As instituições ligadas aos bancos, empresas e instituições privadas reproduzem os interesses e a lógica do mercado na corresponsabilidade atribuída a elas na execução de serviços públicos.

Como já discutimos no início do capítulo, a Conferência de Jomtien, 1990, elaborou uma espécie de “cartilha” para os países de capitalismo dependente que trata exatamente do protagonismo do setor da sociedade civil organizado pelo empresariado. Esse protagonismo é demarcado fortemente no Pacto Mundial de 1999 (UNDP, 2022) em seus “Dez Princípios”.

A chamada “crise do Estado”, utilizada como pretexto para a inserção das contrarreformas no aparelho estatal, é, na verdade, uma crise estrutural do sistema capitalista. A partir das crises criadas pelo próprio sistema, a classe dominante apresenta “soluções” que moldam as funções do Estado de acordo com os seus interesses. A inserção dos seus APHs em setores de serviço essenciais à população vai além do interesse direto em extrair os recursos estatais por meio do financiamento desses serviços:

- a) A ocupação dos setores burgueses da sociedade civil nos serviços públicos representa a diminuição da participação da parcela mais oprimida da sociedade, a classe trabalhadora, sendo seus interesses varridos pelos interesses da burguesia na correlação de forças;
- b) A inserção da lógica do mercado na chamada “gestão” desses serviços, ou seja, a lógica do lucro (mudança na concepção de qualidade: de igualdade para eficácia e eficiência);
- c) O espaço privilegiado de formação dos seres humanos, a escola, tem a lógica do mercado inserida como parte do currículo e das propostas da formação dos estudantes e dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. É a lógica do mercado na formação dos indivíduos, uma reedição do fordismo no século XXI que, no século XX, permeou os currículos e ações voltadas para a formação humana nas escolas.

As contrarreformas que a educação brasileira vem sofrendo, assim como o aparelho estatal em si (a educação pública faz parte da unidade que forma o aparelho estatal) está diretamente “vinculada à propaganda ideológica, bem como, à direção teórico-política das agências multilaterais e suas articulações com as opções educacionais dos governos nacionais.” (p.34), como tratam os autores Jacomeli, Barão e Gonçalves em seu artigo “**A Política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as Diretrizes da Conferência de Jomtien**” de 2018.

Os autores consideram que apesar dos, hoje (2023), mais de 30 anos da Conferência de Jomtien, 1990, “pode-se dizer, que nela ainda se expressa o atual ‘consenso educacional’

capitalista, cujas repercussões e interferências se fazem notar na política educacional brasileira.” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, p. 34). As suas influências reverberam até os dias atuais, inclusive nas propostas de ensino integral, como enfatiza o trabalho citado:

[...] enquanto na Declaração, a concepção de educação integral é difusa e subliminar, no Marco de Ação a sua concepção consta como aumento do horário de aprendizagem e condição de melhoria dos resultados para reduzir absenteísmo escolar. (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 40).

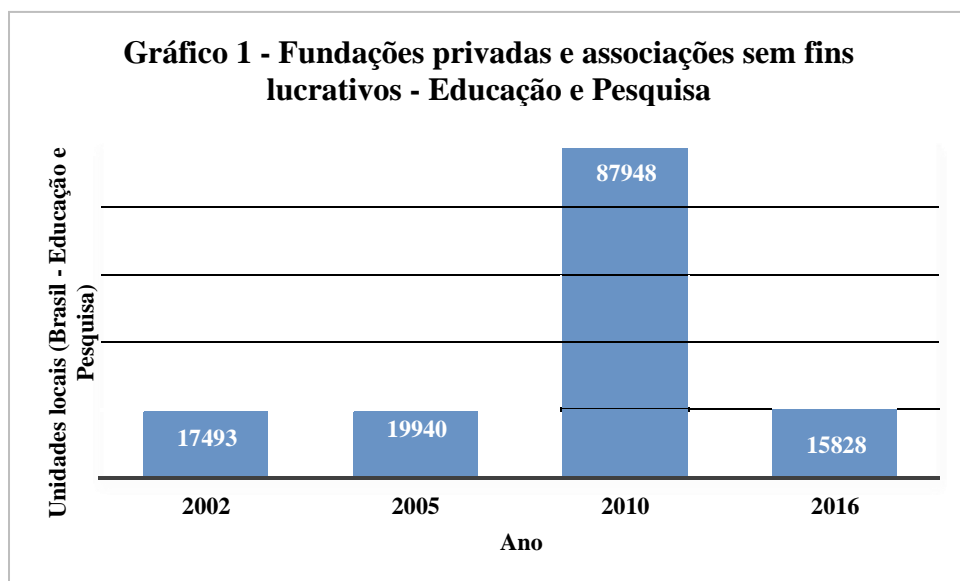
Como já identificamos, as diretrizes da “cartilha” de Jomtien estão voltadas para a ressignificação de pautas tidas como progressistas em relação à educação. A mudança no conceito de qualidade proposta está atrelada diretamente à lógica do mercado e com o reforço do domínio da classe dominante sobre a classe dominada: a criação de uma escola assistencialista para os filhos da classe trabalhadora e a apropriação do conhecimento científico e cultural pelos filhos da classe dominante.

O primeiro aspecto do projeto educacional de Jomtien é que em suas recomendações expressa-se o alinhamento político e ideológico das concepções educacionais de seus patrocinadores<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Teve como co-patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS. (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 35).

Apesar de retomarmos as políticas contrarreformistas do aparelho estatal durante os governos do FHC (por uma questão de marco da conjuntura), o consenso educacional capitalista produzido pela Conferência de Jomtien foi intensificado e aprofundado durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003 – 2010) e de Dilma Rousseff (PT, 2011 – 2016).

Durante esse período, ouve uma expansão acelerada da participação do chamado “terceiro setor”, ou seja, do setor privado, na educação por meio das fundações privadas e associações sem fins lucrativos, como podemos observar no Gráfico 1, elaborado a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que compara o número de unidades locais (Brasil) dessas instituições nos anos de 2002, 2005, 2010 e 2016:



Fonte: Elaborado pelos autores (2023) com base nos dados do IBGE (2019).

A partir dos dados expostos acima podemos verificar um aumento extraordinário da quantidade de instituições privadas atuantes na educação entre os anos de 2005 e 2010. Várias políticas públicas educacionais desenvolvidas nesse período incorporaram inúmeras parcerias público-privadas nesse período. Daremos destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e para o Programa Mais Educação, que vigorou entre os anos de 2007 e 2016.

O PDE é um plano executivo que compreende mais de 40 programas diferentes apresentados e implementados para todos os níveis da educação brasileira, sendo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação um “programa estratégico” do PDE (HADDAD, 2008). Não por acaso, esse Plano, que teve a sua implementação disposta pelo decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), carrega o nome de um dos maiores movimentos privados atuantes na educação brasileira, o Todos Pela Educação, fundado em 6 de setembro de 2006 (TODOS, 2023). Hoje, esse movimento tem como “mantenedores” as seguintes instituições, famílias e pessoas do setor privado: Movimento Bem Maior, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, B<sup>3</sup> Social, ProFuturo (Programa da Fundação Telefônica VIVO e Fundação “la Caixa”), Fundação VALE, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Imaginable Future, Fundação Bradesco, GOL, Família Kishimoto, Milú Villela, iFood, Instituto Península, FLUPP – Fundação Lúcia & Pelerson Penido, Instituto Ambikira, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Grupo Volkswagen, Adega Alentejana, Prisma Capital, Fundação Educar, Fundação Roberto Marinho, Arredondar, Instituto Votorantim, Família

Hallack, Orizon Instituto, Alvaro de Souza, Eduardo Vassimo, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação e Suzano (TODOS, 2023).

Não é o objetivo identificarmos cada uma dessas instituições, famílias ou instituições. Expomos essa lista com o objetivo de dar um pequeno exemplo de como as instituições privadas, por meio do artifício do público não-estatal, chamado de terceiro setor, estão inseridas no projeto educacional brasileiro e como isso se agravou a partir de meados de 2006. A partir desses dados entendemos que o plano de tratar o empresariado brasileiro como protagonista da reforma do aparelho estatal, principalmente na educação, se concretizou durante o período do governo Lula com as ações de Fernando Haddad (PT), na época, ministro da educação.

A educação integral ganhou destaque nos projetos políticos educacionais no Brasil nesse período, sendo uma das principais bandeiras levantadas por esse processo do empresariamento da educação. Não podemos deixar de tratar sobre o Programa Mais Educação,

Iniciado no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e ampliado na gestão da presidenta Dilma Rousseff, o programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, além de buscar se justificar em ampla sustentação legal e ação estratégica do governo, já que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado por Lula o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação. (SILVA; SILVA, 2013, p. 702).

A Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007 institui o Programa Mais Educação e tem, por objetivo:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007b).

Em relação às suas finalidades, “o Programa Mais Educação joga para a escola uma gama amplíssima de finalidades” (SILVA; SILVA, 2013, p. 703), das quais, destacamos:

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar. (BRASIL, 2007b).

Podemos analisar, a partir das finalidades destacadas acima, que o Programa Mais Educação evoca inúmeras responsabilidades sociais para a escola a partir do aumento do tempo de permanência dos(as) estudantes nas instituições de ensino, culminando no que já discutimos acerca da visão de escola assistencialista (LIBÂNEO, 2012) para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Silva e Silva (2013) em um artigo intitulado “**A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**” fazem uma análise profícua e assertiva acerca das concepções de educação integral expostas no Programa Mais Educação e as suas perspectivas socioeconômicas e culturais. Acerca da escola assistencialista e da sobrecarga das funções dadas à escola, os autores comentam que:

Em relação às funções de proteger e educar, apesar de o governo federal as apresentar como necessidade de uma realidade recente, visando atender a um público em situação de vulnerabilidade social, pode-se observar que, ao longo da história, houve uma progressiva ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta a assumir funções de assistência social. (SILVA; SILVA, 2013, p. 706).

Quando discutimos no Capítulo 2 a questão da mudança no conceito de qualidade educacional, fica evidente, com as políticas públicas adotadas para a educação brasileira, sob a égide do neoliberalismo, que “a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não seria a expansão do modelo escolar das elites para toda a rede, e sim a realização de mais coisas por meio da escola.” (SILVA; SILVA, 2013, p. 706). E mais:

No atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado, utilizada para garantir certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em

diferentes escalas e certa economia de presença em outros âmbitos da vida social. (SILVA; SILVA, 2013, p. 706).

O Estado é reduzido a apenas um mero “indutor” ou mantenedor das políticas públicas educacionais e, enquanto isso, com a participação das instituições privadas na educação, o gerenciamento, elaboração e, em certas medidas, até a execução é delegada ao Terceiro Setor.

Ao analisar a pedagogia do Programa Mais Educação, os autores destacam a questão da “centralidade às diferenças culturais” em detrimento as questões de enfrentamento da realidade do capitalismo tardio, com uma visão pós-moderna na reprodução cultural do neoliberalismo.

A outra face da pedagogia do Programa se concretiza na chamada “Pedagogia das Competências”, calcada no neoconstrutivismo a partir das elaborações do Pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira (SILVA; SILVA, 2013):

Portanto, evidencia-se na concepção de educação integral do Programa Mais Educação uma aproximação com o pragmatismo de Anísio Teixeira, sendo que o tema da diferença e da diversidade assume agora tom pós-moderno (pós-estruturalista) dos denominados estudos culturais. (SILVA; SILVA, 2013, p.707)

Essa escola pensada está alinhada diretamente com os interesses do grande capital a partir da lógica neoliberal de Estado, na esteira do capitalismo flexível:

Essa reconfiguração do papel da escola acontece exatamente no momento em que o capitalismo revela sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos. Nesse momento, qualquer teoria que tenha a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo vem sendo combatida e desacreditada. (SILVA; SILVA, 2013, p. 709)

A escola tem as suas funções e finalidades modificadas de acordo com os interesses do grande capital a partir das políticas públicas do Estado burguês subserviente ao mercado e do empresariamento da educação, com o objetivo de formar sujeitos que atendam a essas demandas. A lógica produtiva do Estado gerencialista na educação se concretiza na forma como a qualidade da educação é medida por meio das avaliações externas, como a antiga Prova Brasil, hoje chamada de Saeb, resultando no Ideb: uma nota que avalia a “qualidade educacional” a partir de avaliações externas de língua portuguesa e matemática. Os autores destacam que: “a centralidade do Ideb na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação revelam o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.” (SILVA; SILVA, 2013, p. 714).

Toda essa trama da reformulação das funções da escola está ligada à nova fase do capitalismo que vivemos nos últimos 30 anos: o capitalismo da crise estrutural, o neoliberalismo com a sua face cultural representada pelo pós-modernismo.

Nessa fase, não basta explorar apenas a força de trabalho “bruta” da classe trabalhadora, outro elemento muito rico há de ser explorado: a subjetividade, o pensamento e a capacidade de raciocínio da classe trabalhadora. Nesse processo, a escola ganha um protagonismo além daquele da lógica de produção fordista:

É exatamente por isso que a escola na atualidade é de grande interesse dos homens de negócio, sendo objeto de tantas discussões e propostas de reestruturação. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho, não podendo mais permanecer ao largo dos mecanismos de controle social e econômico do capitalismo. Além do mais, o custo dessa produção precisa ser racionalizado, assim como qualquer outra mercadoria. (SILVA; SILVA, 2013, p. 713)

As primeiras escolas de tempo integral do estado de Goiás foram concebidas sob essa égide do Programa Mais Educação no ano de 2006, como já tratado no Capítulo 1 deste texto. O Programa Mais Educação foi extinto no ano de 2016 com a criação do Novo Mais Educação, durante o governo golpista de Michel Temer (MDB, 2016 – 2018) por meio da Portaria MEC Nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. O Novo Mais Educação conseguiu reduzir ainda mais o papel da escola, colocando-a apenas sob a lógica subserviente dos índices quantitativos em seus objetivos que se preza a avaliar apenas a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, ou seja, apenas com o objetivo de aumentar os índices do Ideb:

Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016b).

A partir do que foi apresentado nesse capítulo, entendemos que os programas nacionais que fundamentam as propostas do ensino integral do Brasil trazem uma visão mercadológica com a participação direta dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia brasileira e internacional para as nossas escolas e que, desde as primeiras contrarreformas do aparelho estatal, iniciadas nos anos 1990, o plano do empresariamento da educação pública continuou e continua em curso, mesmo com a aparente alternância do poder executivo ao longo dos últimos 30 anos.

No próximo capítulo discutiremos, especificamente, sobre as recentes propostas de Ensino Integral no estado de Goiás a partir da análise do Programa de 2021 criado pela SEDUC/GO como realização das orientações dos organismos multilaterais para a formação humana. Evidenciaremos o papel dos APHs da burguesia na construção, administração e tutela desse modelo de ensino público e como esse papel influencia além da “corresponsabilidade” entre Estado e sociedade civil pela educação: é um projeto societário para formar pessoas de acordo com os interesses da classe dominante.

### **3. O PROGRAMA DOS CEPIS E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nosso principal objetivo com este trabalho é elucidar o que fundamenta a proposta dos CEPIS no sentido filosófico, político e pedagógico. O Programa apresenta em seu segundo capítulo, intitulado “Concepção Pedagógica” as seções: 2.1. Fundamentos Filosóficos e Conceituais, 2.2. Princípios Educativos e Eixos Formativos e 2.3. Arquitetura Curricular dos CEPIS. Nesta seção, analisaremos esse capítulo do Programa de forma elucidativa e crítica.

Já nas Considerações Iniciais, podemos identificar que a ampliação do tempo de permanência na escola e dos espaços de formação “constituem estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.” (SEDUC/GO, 2021, p. 7). Os objetivos estão em torno, principalmente, dos indicadores de aprendizagem, que, apesar de utilizarem os termos “em todas as suas dimensões” é notável o foco nos resultados quantitativos mensurados por meio da aplicação de provas externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual “As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).” (INEP, 2022). O Ideb tem sido, nas últimas décadas, o principal instrumento de avaliação da qualidade educacional nas unidades escolares pelo qual são avaliados os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em larga escala (todas as escolas estaduais e municipais do sistema público de ensino) em conjunto com os dados do fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono). Nesse processo temos uma das principais inversões do sistema educacional brasileiro nas últimas três décadas: o processo educacional é organizado para as avaliações externas ao invés dessas avaliações serem ferramentas para avaliar o processo real da educação.

O Ideb é sustentado como um troféu e competido como um campeonato entre escolas e os estados da Unidade Federativa. São feitas diversas manobras para “melhorar” – às vezes até fraudar – o fluxo dos estudantes em relação a aprovação e a permanência na escola. Tudo é feito para que o Ideb da escola esteja dentro do esperado pela Secretaria da Educação.

O objetivo do Programa, segundo os autores é “propiciar aos estudantes, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida.” (SEDUC/GO, 2021, p. 7). O planejamento e a execução do Projeto de Vida estão diretamente atrelados ao princípio de preparar os(as) estudantes para “enfrentar(em) desafios do mundo contemporâneo” (SEDUC/GO, 2021, p. 8) por meio da sociabilidade da realidade em que estes estão inseridos. Essa sociabilidade traz como ideal de **função da escola** ser um espaço em que as estruturas e os ditames do capitalismo sejam “suavizados” dentro do processo escolar, preparando os sujeitos formados para apenas se adaptarem à realidade em que vivem, não aparecendo em situação alguma a proposta de formar agentes transformadores da realidade que, nos marcos do capitalismo, é massacrante para a classe trabalhadora.

Portanto, é necessário oportunizar uma educação que garanta a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-os como um todo, visto que as “atividades produtivas passam a depender cada vez mais do uso de conhecimentos e exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se **adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.**” (*apud* ICE, 2020) (SEDUC/GO, 2021, p. 9).

A formação dos sujeitos é focada na adaptação à “nova sociedade”, ou seja, ao novo ciclo do capitalismo, o capitalismo financeiro, que se organiza desde o final dos anos de 1980 e que se desenha principalmente após o final da Guerra Fria e se estabelece após a crise de 2008. Então, qual o papel da escola pública, de acordo com as proposições estabelecidas no Programa? Em resumo, podemos identificar esse papel no seguinte recorte:

[...] a escola deve assumir o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes possam viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. (SEDUC/GO, 2021, p. 9).

O chamado “desenvolvimento integral” dos sujeitos e a “formação em suas múltiplas dimensões” estão diretamente relacionados com uma posição **passiva** desse sujeito dentro das mudanças do capitalismo na sociedade. Para uma nova sociedade, precisamos de uma nova escola, mesmo se tratando da manutenção do sistema econômico capitalista, este, para se manter dominante, se modifica a partir das condições materiais dos meios de produção dentro da

divisão internacional do trabalho a partir dos processos das crises estruturais e conjunturais, já comentadas nesse trabalho.

As escolas de tempo integral têm um papel fundamental dentro dessa proposta da formação de sujeitos que se adaptem “rapidamente” às mudanças do capitalismo. Ou seja, o indivíduo deve ter como base da sua formação humana as mesmas bases que regem o capitalismo: individualismo, flexibilidade e resiliência em relação às mudanças da sociedade e, principalmente, do mundo do trabalho, como a pauperização da classe trabalhadora, como podemos constatar com o processo de “uberização” e do informalismo dos postos de trabalho. Esse processo é definido por Antunes (2020): “a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (p.11).

Para os autores do Programa, o que caracteriza uma escola de tempo integral:

[...] não é o tempo cronológico, mas um projeto pedagógico em que a escolarização se dê de forma holística e em tempo inteiro, incluindo programação, execução e avaliação das ações pedagógicas; conceito de espaço escolar; e presença de professores em tempo integral, reforçando o que já é preconizado nas escolas de tempo integral de Goiás. (SEDUC/GO, 2021, p. 10).

Uma das principais críticas que o Programa faz aos modelos anteriores de escolas de período integral no Estado de Goiás se dá pela definição em si do que é uma educação em tempo integral. De acordo com os autores, não basta apenas aumentar o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola. É necessário um projeto de integração do currículo e da vivência dentro dos CEPs de forma a articular o Núcleo Diversificado e o Núcleo Básico Comum da maneira mais homogênea possível. Essa articulação é intrínseca ao papel do docente que esteja integralmente dentro da unidade escolar, em regime de dedicação plena.

Na seção 2.1 do Programa, intitulada “Fundamentos Filosóficos e Conceituais” são expostas as principais referências no que diz respeito à sua proposta pedagógica:

Para delinear a proposta pedagógica do Programa Educação Plena e Integral, definiu-se como referenciais o Relatório da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir”, o documento da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e os Cadernos de Formação da Escola da Escolha idealizados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE. (SEDUC/GO, 2021, p. 14).

A seguir faremos uma breve análise desses três referenciais citados à luz da perspectiva crítica ao sistema capitalista que adotamos nesse trabalho com o objetivo de elucidar elementos que caracterizam a fundamentação teórica explicitada pelo Programa.

### 3.1 “Educação: um tesouro a descobrir” ou um sistema a se superar?

O Relatório da Unesco intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” é um documento “Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação Faber-Castell<sup>10</sup>, uma parceria para promover uma educação de qualidade para todos no Brasil.” (UNESCO, 2010, p. 2) no qual o documento original é do ano de 1996 elaborado a partir da *International Commission on Education for the Twenty-first Century* (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) que ocorreu na cidade de Paris, capital da França. Jacques Delors era o presidente da comissão, na ocasião, que conta com 15 membros no total. O relatório apresenta destaques do evento.

Em “A Educação ou a Utopia Necessária”, o primeiro capítulo do relatório, o presidente da comissão inicia a discussão com apontamentos e reflexões sobre a educação em si, destacando sobriamente o papel da educação para o futuro:

[...]a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.[...] não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via [...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS, 2010, p. 5).

“O quadro prospectivo” para o século XXI ressalta o sentimento de desencanto em relação à globalização – em contraste com o sentimento “esperançoso” do pós-guerra – e, principalmente as “desilusões do progresso no plano econômico e social” (UNESCO, 2010, p. 6), chegando à seguinte conclusão:

o crescimento econômico a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para permitir a conciliação entre progresso material e equidade, entre

---

<sup>10</sup> Empresa alemã, criada em 1761, produtora de matérias escolares. Patrocina eventos relacionados à educação assim como também se “compromete socialmente” com a educação por meio de uma Fundação: “Alinhados ao princípio de ‘Honorável Mercador’, nos comprometemos com valores e regras fixos e assumimos a responsabilidade por nossas ações. A Fundação de Recursos para a Infância da Faber-Castell apoia projetos humanitários de ajuda às crianças, especialmente em países emergentes e em desenvolvimento. Queremos despertar habilidades criativas: escrever e desenhar à mão é essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e habilidades cognitivas.” Disponível em: <https://www.faber-castell.com.br/corporate/sustentabilidade/social-commitment#>. Acesso em: nov. 2022.

respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras. (DELORS, 2010, p. 7).

A crise da democracia também é levada em pauta como prospecção para o século XXI:

Ora, apesar de ter conquistado novos espaços, dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, a democracia tem tendência a debilitar-se com o decorrer dos anos; como se tudo tivesse, incessantemente, de recomeçar, renovar-se e ser reinventado. (DELORS, 2010, p. 8).

O “crescimento econômico a qualquer preço” e a deterioração da frágil democracia burguesa são processos fundamentais para o funcionamento do sistema capitalista e a sua manutenção. O primeiro diz respeito ao processo base da estrutura capitalista: o acúmulo “infinito” de riquezas – em um mundo com recursos finitos – que é sustentado pelo discurso reificado da meritocracia relacionada com a propriedade privada e a sua defesa. E essa lógica mercadológica ultrapassa a esfera do corporativismo empresarial: é a própria lógica do Estado burguês. O segundo está relacionado diretamente com a manutenção das estruturas capitalistas por meio da ação do Estado pela sua face da violência.

A face “animal” da coerção – na analogia gramsciana do centauro maquiavélico – é a violência. Após a Segunda Grande Guerra e com o estabelecimento do bloco socialista, o Estado burguês passou a incorporar institucionalmente elementos de repressão com características fascistas, que cada vez mais dilaceraram as já fragilizadas democracias burguesas, principalmente em países de capitalismo dependente. Um Estado que sempre está a serviço da classe dominante, a burguesia, mescla a democracia representativa com elementos fascistas de coerção com o principal objetivo de reprimir cada vez mais a classe trabalhadora sempre que a luta de classes se acirrar.

Não há uma real democracia no Estado burguês: esse Estado fica em um espectro que permeia desde a democracia parlamentar e representativa até ao fascismo. A proporção entre sua face democrática e sua face fascista muda de acordo com a dinâmica da luta de classes no âmbito nacional e internacional regulada pelos interesses da classe dominante. Em resumo, sempre que achar necessário para a manutenção da sua hegemonia e a garantia de seus lucros, a burguesia “aperta o botão de emergência” do fascismo para massacrar qualquer tipo de reação da classe trabalhadora.

No Brasil, esse processo do estabelecimento institucionalizado dessa democracia restrita ocorreu com o estabelecimento do neoliberalismo após o fim da ditadura cívico-militar, que teve como principal ponto a sua dissolução “pelo alto” que culminou na Nova República que

não acabou com a repressão deliberada e com os horrores do período ditatorial: apenas o incorporou dentro da democracia representativa estabelecida pela Constituinte de 1988, constituindo, assim, um **Estado sincrético**: sincretismo entre democracia burguesa e fascismo:

A transição política da Ditadura Militar para a Nova República foi marcada por um processo de “democratização” que não aboliu, mas apenas reformou a autocracia burguesa, pois manteve no interior da institucionalidade democrática recém-criada elementos de caráter autoritário e fascista herdados do período anterior e “atualizados” em conformidade com a nova situação política e a nova correlação de forças. (MACIEL, 2020, p. 219).

David Maciel (2020) faz uma análise das crises da Nova República brasileira e da institucionalização cada vez mais presente de elementos fascistas pelo Estado a partir do conceito de **autocracia burguesa**, desenvolvido por Florestan Fernandes:

Neste trabalho adotamos o conceito de autocracia burguesa, elaborado por Fernandes para caracterizar o Estado brasileiro desde sua constituição ainda nos século XIX, mas particularmente a partir da Ditadura Militar, o que implica em considerar o seu caráter socialmente exclusivista e **sincrético**, ou seja, um Estado que não reconhece os trabalhadores e demais classes subalternas como sujeito político e nem sua sociedade civil como parte da nação, apenas as classes proprietárias (*apud* FERNANDES, 1987). Em seu sincretismo é um Estado que combina elementos democrático-representativos, mantidos para viabilizar a acomodação inter-burguesa de interesses por meio de sua representação política, que Fernandes conceitua como “**democracia restrita**”; elementos oligárquico-autoritários, que reforçam a interlocução das frações hegemônicas do bloco no poder com a burocracia estatal e a tecnocratização administrativa por meio da política econômica cotidiana, do planejamento econômico estatal e da subordinação das empresas estatais à acumulação privada, e elementos fascistas, expressos na repressão política ao movimento dos trabalhadores e demais classes subalternas e no tratamento *manu militari* do conflito político e social por meio do aparato repressivo e de informações e da legislação escorada na doutrina de segurança nacional. De acordo com Fernandes, após a Segunda Guerra Mundial essas três formas políticas passaram a se combinar em todos os Estados burgueses, mesmo naqueles considerados democráticos, porém, nos Estados autocrático-burgueses prevalecem os elementos fascistas e autoritários em detrimento dos democrático-representativos (*apud* FERNANDES, 1979). (MACIEL, 2020, p. 219-220, grifos nossos)

Qual a importância dessa análise para a nossa discussão? Ora, o que a Comissão constata como problemas que devem ser levados em consideração para a educação – e para todos os setores do mundo, de forma ampla – são problemas que estão relacionados diretamente com a dinâmica do sistema capitalista, caracterizado de forma mais nítida em países de capitalismo dependente e no bloco histórico do neoliberalismo e que culminam nas contrarreformas do aparelho estatal – incluindo a educação – com a adoção da lógica do mercado na prestação de serviços públicos, com já discutido nessa trabalho:

Ao longo dos anos 90 e 2000, o processo de implantação e consolidação do neoliberalismo como expressão da hegemonia do grande capital exigiu a imposição

de diversas limitações a esta democracia já limitada, relacionadas à redução/anulação dos controles políticos democráticos sobre a movimentação do capital. Isto significou a privatização direta ou indireta de empresas, bens públicos e instâncias do aparelho de Estado; a eliminação progressiva do intervencionismo econômico estatal, quando muito transformado em mera ação indutiva; a flexibilização ou redução de direitos sociais e trabalhistas; a abertura financeira e comercial etc. (MACIEL, 2020, p. 221).

O neoliberalismo e a crescente imersão e participação da iniciativa privada nos serviços públicos, como a educação, não promove a democracia, como os intelectuais das contrarreformas do aparelho estatal prediziam. Na verdade, o próprio Programa da MARE traz elogios às medidas econômicas adotadas durante o período da ditadura empresarial-militar, como o Decreto-Lei 200 de 1967: A reforma operada em 1967 pelo Decreto-Lei 200, entretanto, constitui um marco na tentativa de superação da rigidez burocrática, podendo ser considerada como um primeiro momento da administração gerencial no Brasil. (BRASIL, 1995, p. 19).

A criação da Secretaria da Modernização:

Em meados dos anos 70, uma nova iniciativa modernizadora da administração pública teve início, com a criação da SEMOR - Secretaria da Modernização. Reuniu-se em torno dela um grupo de jovens administradores públicos, muitos deles com formação em nível de pós-graduação no exterior, que buscou implantar novas técnicas de gestão, e particularmente de administração de recursos humanos, na administração pública federal. (BRASIL, 1995, p. 20).

E a criação do Programa Nacional de Desburocratização:

No início dos anos 80, registrou-se uma nova tentativa de reformar a burocracia e orientá-la na direção da administração pública gerencial, com a criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização -PrND, cujos objetivos eram a revitalização e agilização das organizações do Estado, a descentralização da autoridade, a melhoria e simplificação dos processos administrativos e a promoção da eficiência. (BRASIL, 1995, p. 20).

Em contrapartida, em relação ao adotado pela Constituinte “Cidadã” de 1988 que marcou a redemocratização do nosso país (importante destacarmos novamente que, em nossa análise a partir dos trabalhos de Maciel (2020) a redemocratização do Brasil apenas integrou em seu sistema a face autoritária do Estado autocrático da ditadura) o Programa da MARE trata como **retrocesso** as mudanças em relação a administração pública:

As ações rumo a uma administração pública gerencial são, entretanto, paralisadas na transição democrática de 1985 que, embora representasse uma grande vitória democrática, teve como um de seus custos mais surpreendentes o loteamento dos cargos públicos da administração indireta e das delegacias dos ministérios nos Estados para os políticos dos partidos vitoriosos. Um novo populismo patrimonialista surgia

no país. De outra parte, a alta burocracia passava a ser acusada, principalmente pelas forças conservadoras, de ser a culpada da crise do Estado, na medida em que favorecera seu crescimento excessivo.

A conjunção desses dois fatores leva, na Constituição de 1988, a um retrocesso burocrático sem precedentes. (BRASIL, 1995, p. 20-21)

Podemos identificar que o “crescimento econômico a qualquer preço” forma uma unidade com a deterioração da democracia, sendo processos intrínsecos ao capitalismo no bloco histórico do neoliberalismo, principalmente em países de capitalismo dependente, pois, nesses países, os interesses do capital interno estão sempre subjugados aos interesses do capital externo. Ou seja, esses países, como o Brasil, não têm autonomia alguma nem na perspectiva do desenvolvimentismo nacional. Logo, o Estado faz o papel da tutela do capitalismo e defende os interesses das classes dominantes dentro da lógica da divisão internacional do trabalho. Para isso, assume seu caráter sincrético para cada vez mais mascarar e oprimir à classe trabalhadora nacional e os seus interesses.

A análise de Jacques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI em seu quadro prospectivo identifica esses dois pontos como desafios importantes para a educação – e para o futuro da sociedade, de uma forma geral – no entanto, em nossa perspectiva, falha ao tentar identificar as principais contradições (chamadas de tensões) e não vai à raiz do problema: a incapacidade do sistema capitalista em proporcionar igualdade de oportunidades e condições entre as pessoas, igualdade social, bem-estar social, elevação das necessidades humanas e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Ou seja, a escola dentro de uma sociedade capitalista não irá sequer começar a conseguir trabalhar em soluções para esses problemas enquanto predominar a reprodução da lógica do mercado em relação à emancipação humana.

As tensões a superar apresentadas pela comissão, foram: “A tensão entre o global e o local”; “A tensão entre o universal e o singular”; “A tensão entre tradição e modernidade”; “A tensão entre longo prazo e curto prazo”; “A tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades” e “A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem.” (DELORS, 2010, p. 89). Além de não irem a raiz do problema, essas tensões aparentam ter uma certa dialética, como analisa Duarte (2001a):

Em vários momentos parece-nos que o texto desse relatório trabalha com um raciocínio calcado na busca de equilíbrio e conciliação entre pólos opostos. Tal raciocínio poderia aparentar, numa leitura rápida e superficial, ser capaz de superar visões unilaterais acerca da educação e até mesmo poderia, esse tipo de raciocínio empregado no relatório, ser apontado como um raciocínio dialético. Entretanto, nossa

interpretação leva-nos a uma avaliação bem distinta, a de que a utilização desse tipo de raciocínio no relatório em pauta nada tem a ver com qualquer tipo de dialética, sendo isto sim um mero recurso discursivo de tentar manter-se na metade do caminho entre posições opostas e decorrendo de insuperáveis limitações da própria ótica adotada pela comissão. Não são, porém, limitações de caráter unicamente lógico-epistemológico, mas principalmente limitações de natureza ideológica, que impedem a análise desenvolvida pela comissão de avançar na direção da crítica ao capitalismo contemporâneo, gerador dos conflitos citados (não são apenas “tensões”), conflitos esses que não podem encontrar solução efetiva sem a superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001a, p. 73).

Essas tensões são apresentadas como consequências do processo de **globalização** que se intensificou principalmente após o final dos anos 1980 e com o fim da Guerra Fria. A globalização é apresentada por muitos autores e autoras como um processo “natural” da complexificação das relações internacionais, sendo essa a visão presente no relatório Jacques Delors. Contudo, devemos lembrar que estamos inseridos em uma estrutura econômica na qual o objetivo de sua classe dominante é o acúmulo de riquezas por meio da exploração. Não seria diferente nas relações internacionais e na divisão internacional do trabalho: tal processo chamado quase que “inocentemente” de globalização, na verdade é consequência de uma das fases do capitalismo, o **imperialismo**. Após a Segunda Grande Guerra, a polarização mundial entre o bloco socialista e o bloco capitalista foi caracterizada por uma guerra ideológica na qual os capitalistas utilizaram da coerção, enganação e convencimento para fomentarem um novo tipo de **colonização**: uma colonização político-ideológica, principalmente por meio da coerção do estado com a implementação de ditaduras cívico-militares em diversos países (como no Brasil).

Ao final da Guerra Fria, com o reestabelecimento da democracia em diversos países e com a chamada “crise dos Estados”, a face coercitiva do Estado é incorporada legalmente em sua face democrática (como já discutimos sobre o conceito de autocracia burguesa) e o convencimento se dá pela faceta da **mundialização do capital**, no qual o bloco capitalista se confirma como império estadunidense:

Tal esperança manifestada pelo ministro [ministro da educação do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso em relação às mudanças propostas para a educação com base no relatório Jacques Delors] não pode passar despercebida àqueles que, como nós, vêem a política educacional levada a cabo pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital. Chesnais (1996, p. 24) defende a utilização do termo mundialização no lugar do termo globalização, por considerar que: [...] a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a idéia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento. (DUARTE, 2001a, p. 69-70).

O discurso da globalização, ao ser tratado como um “avanço natural” está alinhado diretamente com o discurso da adaptabilidade, ou seja, cada indivíduo e nação deve se adaptar (sem questionar ou se opor) às mudanças impostas pela tal “globalização”:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso”. (DUARTE, 2001a, p. 70).

Newton Duarte faz uma análise profícua e indispensável para o nosso objeto de estudo sobre as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934), psicólogo marxista bielorrusso-soviético que propôs uma nova psicologia, conhecida hoje como a psicologia da Teoria histórico-cultural, em seu livro “**Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**”, de 2001. Utilizaremos das análises críticas de Duarte de uma das principais apropriações neoliberais da teoria vigotskiana, isto é, o “aprender a aprender” na próxima seção, que é a principal base do relatório de Jacques Delors e que também é o principal destaque do relatório no Programa Educação Plena e Integral.

O lema “aprender a aprender” também aparece no referencial político-pedagógico adotado no Programa dos CEPs, fundamentado essencialmente nas orientações curriculares da BNCC, conforme podemos observar no seguinte trecho:

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

Esse recorte está presente na Introdução da BNCC na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” e, além de trazer o grande *slogan* do relatório de Jacques Delors, também traz algumas características que se deseja que os estudantes adquiram através do processo educativo. Características essas que, como comentaram os autores do Programa dos

CEPIs, são aquelas que se busca a partir do que é “posto pela sociedade contemporânea”. A contribuição do ICE, recorte retirado de seu documento intitulado “Escola da Escolha”, também destaca as características que se tem por objetivo fazer com que os estudantes alcancem, as quais sistematizo a seguir:

- Pessoas **autônomas**, capazes de avaliar e decidir baseadas em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses;
- Cidadãos **solidários**, capazes de se reconhecerem como parte da solução dos problemas reais;
- (Futuros) profissionais **competentes**, capazes de definir o que desejam para a sua vida, de projetar seus sonhos em forma de ações e de executá-las; capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer as necessidades de aquisição de habilidades específicas requeridas para a execução do seu Projeto de Vida. (ICE, 2020, grifo dos autores).

Essas competências, habilidades e características objetivadas na perspectiva de formação humana dentro do processo educacional devem ser entendidas não como apenas “valores” que buscam o enriquecimento das qualidades e virtudes humanas das próximas gerações, mas como conteúdo velado que está relacionado com as demandas do capitalismo para a formação da classe trabalhadora (e sua precarização), não só na objetividade material dessa classe, mas, também, na sua subjetividade, como enfatiza Alves:

O processo de precarização do trabalho no capitalismo global atinge a objetividade e a subjetividade da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a **“captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital**. É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção. (ALVES, 2007, p. 120, grifo nosso).

A “reestruturação produtiva” do capitalismo da qual Alves (2007) trata é produto e processo do metabolismo do capital, a partir do acirramento das contradições do seu meio de produção com o trabalho. Esse processo se inicia nas últimas décadas do século XX dentro do que já destacamos no segundo capítulo deste texto, isto é, para superar os obstáculos (à acumulação de riquezas), o capitalismo se modifica a partir das suas crises, iniciando um novo ciclo de exploração com novas ferramentas e técnicas para que a sua taxa de lucro sempre aumente. E, retomando o que já discutimos a partir do trabalho de Mészáros (2011), as crises do capital, que antes se desdobravam mais como crises conjunturais, nas últimas décadas do século XX foram diluídas ao longo do tempo e hoje são crises estruturais, ou seja, a crise é **constante**.

Ao retomamos o trabalho de Mészáros (2011), evidenciamos que, relacionando-o com trabalhos de Alves (2007) e Antunes (2006), a correlação entre as mudanças do sistema capitalista que marcaram o novo ciclo do neoliberalismo e a “captura” da subjetividade da classe trabalhadora está presente na escola. Essa nova conjuntura é marcada pelas mudanças na organização do trabalho capitalista e na sua forma de produção, no qual a lógica fordista-taylorista é substituída pela lógica chamada **toyotista**. No entanto, Antunes alerta que:

[...] a "substituição" do fordismo pelo toyotismo não deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um *novo modo de organização societária*, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista. (ANTUNES, 2006, p. 41).

A partir desse ponto, concordando com Antunes (2006), deixaremos bem nítido que entendemos o pós-fordismo e todas as suas facetas como um processo da complexificação do capitalismo e que as bases opressoras e exploratórias desse sistema permanecem as mesmas. A lógica do lucro a qualquer custo é, e sempre será, o imperativo do capitalismo e, ao contrário do que pode se pensar, o mundo do século XXI não é pós-capitalista. E o que pode se chamar de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade educativa” (como discutiremos na próxima seção ao continuarmos nossa análise do relatório Jacques Delors (2010)) não passa de uma abstração manipulatória do sistema que ainda se baseia na exploração do ser humano pelo ser humano.

Com isso, entendemos que a mundialização da lógica toyotista traz consequências adversas para a superação do capitalismo em si, como evidencia o autor:

A consequência mais evidente é o distanciamento pleno de qualquer alternativa *para além do capital*, à medida que se adota e postula uma ótica do mercado, da produtividade, das empresas, não levando sequer em conta, com a devida seriedade, entre tantos outros elementos tão graves e prementes como, por exemplo, a questão do *desemprego estrutural*, que atualmente esparrama-se por todo o mundo, em dimensões impressionantes, e que não poupa nem mesmo o Japão, que nunca contou com excesso de força de trabalho. Desemprego este que é o resultado dessas transformações no processo produtivo, e que encontra, no modelo japonês, no toyotismo, aquele que tem causado maior impacto, na ordem mundializada e globalizada do capital. Por isso não temos dúvida em enfatizar que a *ocidentalização* do toyotismo (eliminados os traços *singulares* da história, cultura, tradições que caracterizam o *Oriente japonês*) conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital *contra* o trabalho. (ANTUNES, 2006, p. 40-41).

O advento do toyotismo vem como uma resposta à crise do fordismo nos anos 1970 (ANTUNES, 2006, p.28) e tem os seguintes “traços constitutivos”:

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série e de massa* do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo *just in time*. O *kanban*, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o *kanban* é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos. (ANTUNES, 2006, p. 34)

Na lógica em que o consumo é o que determina a produção, com as condições materiais dos avanços científicos e tecnológicos, o “tipo” de trabalhador requerido pelo sistema capitalista mudou em relação à produção fordista. Essas condições materiais para a expansão da lógica do taylorismo se estabeleceram ainda mais na chamada “Quarta Revolução Industrial”:

É no contexto de crise permanente do capital – em curso desde a década de 1970 – que o capital busca novas formas e novos nichos para que possa se valorizar ainda mais e extrair lucros de forma exponencial. A partir disso, é preciso entender que esse contexto vem afetando o mundo do trabalho, visto que o uso da tecnologia implica diretamente no modo de produzir. [...]

O trabalho e a tecnologia possuem uma relação histórica no capitalismo. A tecnologia é usada pelos donos dos meios de produção para aumentar as margens de lucro e diminuir a força de trabalho. Sabendo disso, o mundo do trabalho na conjuntura atual tem sido alvo de inúmeras inovações tecnológicas, tendo em vista os interesses do capital. É nesse cenário que se insere a Indústria 4.0 ou a *Quarta Revolução Industrial* como sendo um componente da reestruturação produtiva permanente do capital, que tem como centralidade a exploração e precarização dos trabalhadores – por meio do trabalho digital. (LUNA; OLIVERIA, 2022, p.74).

Com o avanço do conhecimento científico e da aplicação tecnológica à produção, como tratado pelas autoras na citação acima, nas indústrias houve uma grande conversão do **trabalho vivo em trabalho morto** (ANTUNES, 2006). No entanto, não podemos, mais uma vez, cairmos na tentação de pensar que a ciência e a tecnologia em si estão substituindo o trabalho vivo (e que superamos, de algum modo, o modo de produção capitalista), como trata Antunes (2006):

Ontologicamente prisioneira do solo material estruturado pelo capital, a ciência não poderia tornar-se a sua *principal força produtiva*. Ela interage com o trabalho, na necessidade preponderante de participar do processo de valorização do capital. *Não se sobrepõe ao valor, mas é parte intrínseca de seu mecanismo*. Esta interpenetração entre atividades laborativas e ciência é mais complexa: o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo, *sem que o primeiro se sobreponha ao segundo*. As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada, acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta deste processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não pode levar à extinção do trabalho vivo. Este processo de

retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar *uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. (p.12).

Nesse processo de diminuição do uso industrial do trabalho vivo, é necessário, para o capitalismo, um “novo” tipo de trabalhador que possa ter seu trabalho ainda mais explorado pelo capital. Para isso, a hegemonia tem papel crucial nesse processo:

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma **densidade manipulatória de maior envergadura**. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “pró-ativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz propositivo). Na empresa toyotizada cria-se um ambiente de desafio contínuo, em que o capital não dispensa, como fez o fordismo, o “espírito” do trabalhador. (ALVES, 2006, p. 120-121, grifo nosso).

No entanto, no toyotismo há a “captura” do pensamento do trabalhador. Pela faceta do convencimento, “o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais [em relação ao fordismo], mas colocando a inteligência humana a serviço do capital”. (ALVES, 2007, p.121). Esse processo tem por objetivo se apropriar da inteligência, adaptabilidade, criação, inovação e **tudo** o que a classe-que-vive-do-trabalho (nos apropriando do termo que Antunes (2006) utiliza) a serviço do capital.

O convencimento se instaura a partir da lógica de inserir, de forma abstrata, o trabalhador como **colaborador** do processo de produção na tentativa de suprimir a contradição que existe na alienação do trabalho, como analisa Antunes (2006) a partir dos trabalhos de Gramsci sobre o Americanismo e Fordismo:

Se Gramsci fez indicações tão significativas acerca da concepção *integral* do fordismo, do “novo tipo humano”, em consonância com o “novo tipo de trabalho e de produção”, o toyotismo por certo aprofundou esta *integralidade* [...]. O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar e agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e do *como* produzir não pertence aos trabalhadores. (ANTUNES, 2006, p. 42)

Por mais que o trabalhador se sinta participativo desse processo, ele é todo orquestrado e demandado pela classe dominante. Inclusive as características sociais e afetivas que o trabalhador “precisa” ter para estar inserido nesse processo. Esse é o Sistema Toyota de Produção:

É um novo e intenso nexos psicofísico no trabalhador que busca adaptá-lo aos novos dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção. O capital busca reconstituir algo que era fundamental na manufatura, o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado: a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho, ou seja, aquilo que Frederick Taylor com sua OCT (Organização Científica do Trabalho) buscava romper e o fordismo implementou com a linha de montagem e a especialização dos operadores. Enfim, a empresa toyotista busca hoje mobilizar conhecimento, capacidades, atitudes e valores necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o significado da “captura” da subjetividade do trabalho. O espírito do toyotismo está inscrito, por exemplo, no discurso da **nova pedagogia** que traduz em seu léxico elementos do novo nexos psicofísico (saber-fazer, saber usar e saber comunicar). Exige-se, deste modo, um novo nexos psicofísico do trabalho pelo qual o indivíduo é educado para atuar competitivamente. (ALVES, 2007, p. 123, grifo nosso).

Alves (2007) toca exatamente no ponto que propomos em nossa análise a partir dessa discussão sobre o toyotismo com as características que se busca formar nos indivíduos nos documentos na área que estamos analisando: essa “nova” pedagogia (da BNCC, relatório Jacques Delors, Declaração de Jomtien e no próprio Programa dos CEPs) exige que os indivíduos sejam educados com base nas demandas dessa lógica de produção.

Nesse sistema em que o consumo é o imperativo da produção, a indústria e a própria produção devem ser flexíveis. Para isso, o próprio trabalhador deve ser flexível, ou seja, deve se **adaptar** às mudanças impostas por um sistema em crise permanente. Com isso, os direitos trabalhistas também são flexibilizados (ou extintos) e os espaços de formação da classe trabalhadora devem, também, trazer a lógica da flexibilidade, tanto na formação dos indivíduos quanto na sua própria forma de pensar e executar o processo de ensino e aprendizagem (como é tão destacado na contrarreforma do Ensino Médio) (BRASIL, 2017).

As principais tendências aparentes dessa lógica de produção são:

[...] uma nítida redução do proletariado fabril, industrial, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural.

Paralelamente a essa tendência, há outra também extremamente significativa, dada pela *subproletarização* do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, "terceirizado", vinculados à "economia informal", entre tantas modalidades existentes. (ANTUNES, 2006, p.52).

Além dos efeitos da subproletarização, do aumento do trabalho precário e da informalidade (uberização), um dos principais efeitos do toyotismo é o aumento do consenso do capitalismo na classe trabalhadora. A sedimentação da hegemonia desse sistema começa na

escola e perpetua todos os espaços de formação e socialização humanas com a mundialização do capital.

Reiteramos o que já comentamos no capítulo dois: a escola é um espaço privilegiado de formação humana, ou seja, também é um espaço privilegiado para criar consensos. Assim como a produção se submete ao consumo, a indústria se submete à nova lógica de produção, a formação humana também é subsumida à essa lógica. Os principais referenciais do Programa dos CEPIS estão “apenas” a produzir consenso na classe trabalhadora ao buscarem essas “habilidades” e “competências” na formação humana. Como bem destaca Alves (2007): “Na verdade, sob o toyotismo, a politecnia se interverte em polivalência que se expressa pela intensificação das rotinas de trabalho”. (ALVES, 2007, p. 171). As suas consequências mais drásticas vão ao encontro da impossibilidade do ser humano se constituir enquanto tal, em sua ontogênese:

Ora, a intensa densidade manipulatória do capitalismo global, seja na instância do consumo, seja na instância da produção propriamente dita, atinge a subjetividade do trabalho vivo, impedindo que se possa despertar no homem necessidades reais do desenvolvimento da personalidade. Pelo contrário, a manipulação que impede a verdadeira autonomia da personalidade constitui a “subjetividade pelo avesso”, a “subjetividade em desefetivação”, atingida pelo estresse, imersa nesta implicação contraditória da relação capital. (ALVES, 2007, p. 131).

Essa lógica de pensamento não está presente apenas nos espaços formais de formação humana, mas sim em todas as “instâncias sócio-reprodutivas que estão envolvidas diretamente na construção do novo modo de subjetivação estranhada.” (ALVES, 2007, p. 132). Na grande mídia e principalmente na internet é disseminado esse pensamento, através de *coachs* que buscam mudar o *mindset* da pessoa prometendo que, ao mudar sua subjetividade, a pessoa estará a pensar como uma pessoa rica e, assim, ao abraçar as suas causas, conseguirão a tão sonhada liberdade burguesa: ser possuidor da propriedade privada dos meios de produção. Esses valores são “disseminados, em geral, pelo aparato midiático e sócio-reprodutivo do capital. O universo locucional é tomado, por exemplo, pelas palavras-chave de competência, empregabilidade e empreendedorismo.” (ALVES, 2007, p. 132-133).

Ao reconhecermos nos documentos oficiais e não oficiais que criam diretrizes para a educação esse tipo de “locução”, como diz Alves (2007), entendemos que é nítido que a educação para a classe trabalhadora é pensada para perpetuar os valores fetichizados do capitalismo e criar consenso sobre ele, a fim de perpetuar a sua expansão e reprodução. O projeto dos CEPIS vem ao encontro dessas demandas do capitalismo, na medida em que busca formar um ser “acostumado” a lidar com várias instruções simultâneas em uma carga horária

maior. A fragmentação do conhecimento está presente desde a sua estrutura física e administrativa até a sua estrutura curricular. O Protagonismo Juvenil e os Quatro Pilares da Educação estão dopados por inteiro por uma lógica empreendedora, como é tratado no componente curricular chamado “Pós-médio” (SEDUC/GO, 2021, p.55) e, de forma mais abrangente em relação aos modelos de ensino, nas trilhas formativas e eletivas oriundas da contrarreforma do ensino médio, como podemos verificar no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGOEM) (SEDUC/GO, 2020) e na própria BNCC (BRASIL, 2018).

A seguir, continuaremos nossa análise do programa com foco nos chamados “Quatro Pilares da Educação” presentes no relatório Jacques Delors.

### 3.2 Os quatro pilares da educação

Na seção 2.2.1 do Programa, intitulada “Princípios Educativos”, são apresentados os princípios educativos dos CEPIS: “A prática pedagógica desenvolvida nos CEPIS está fundamentada em 04 (quatro) Princípios Educativos que se alinham à grande missão de formar jovens autônomos, solidários e competentes.” (SEDUC/GO, 2021, p. 17) ilustrados na Figura 1:



Figura 3 - Princípios Educativos (SEDUC/GO, 2021, p. 17).

Os quatro Princípios Educativos estão diretamente correlacionados com as três referências citadas pelo Programa como os “Fundamentos Filosóficos e Conceituais” e, por isso, faremos uma análise conjunta dessas referências e desses princípios, iniciando pelos chamados “Quatro Pilares da Educação”, do relatório de Jacques Delors.

Esses pilares seriam a base do conceito de “educação ao longo da vida” que:

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças

da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. A esse propósito, chegou a ser evocada a necessidade de avançar em direção a uma **sociedade educativa**. (DELORS, 2010, p. 12, grifo nosso).

O que seria essa sociedade educativa? Duarte (2001b) traz para discussão essa questão criticando essa ilusão do que ele chama de **sociedade do conhecimento**:

Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? Nem sempre perguntas dessa natureza têm sido respondidas, nem mesmo formuladas por aqueles que muito cultivam a idéia de que estamos vivendo na sociedade do conhecimento. Pois bem, de minha parte quero deixar bem claro que de forma alguma compartilho da idéia de que a sociedade na qual vivemos nos dias atuais tenha deixado de ser, essencialmente, uma sociedade capitalista. Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico”, então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político”, devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural”, devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno. (DUARTE, 2001b, p. 38-39).

Como já comentado anteriormente pelo autor, os intelectuais da burguesia são mestres em criar e utilizar termos vagos em seus discursos (2001a, p.70) *slogans* vazios cujos termos são polissêmicos demais a ponto de significarem nada de muito concreto. Não é diferente o caso da “sociedade educativa” ou “sociedade do conhecimento”. Estamos vivendo sim uma nova fase do capitalismo: com formas mais refinadas de exploração e expropriação com o avanço do capital financeiro. No entanto, ainda é a sociedade capitalista que se baseia na exploração do ser humano pelo ser humano. Então, concordamos com Duarte (2001b) quando avalia que: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.” (p.39).

Para alcançar essa tal sociedade do conhecimento, os indivíduos devem continuar sua educação ao longo da vida e, para isso, devem aprender a aprender. Essa é a grande síntese por trás da proposta do relatório Jacques Delors. Os quatro pilares que fundamentam o “aprender a aprender” são os seguintes:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar

numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 31).

Podemos perceber que, assim como na “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” da Declaração de Jomtien, os quatro pilares da educação convergem para um ponto em comum: o individualismo e a adaptabilidade. O discurso é construído de uma forma como se as determinações sociais que existem a partir – e na – estrutura capitalista fossem imutáveis, eternas e que, como o fluxo de um rio que desagua no mar, só devemos seguir nos adaptando às suas demandas.

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. (DUARTE, 2001a, p. 75).

É por meio dessas “normas morais” de convivência que a classe oprimida é imobilizada, pois entende-se que além da aceitação das diferenças de cultura – que devem ser respeitadas – diferentes opiniões políticas e diferentes classes sociais devem viver em harmonia por uma simples volição pessoal. Ora, como se fosse apenas uma questão de escolha um trabalhador e de uma trabalhadora serem explorados em empregos informais por toda a vida, sem direito a uma aposentadoria, e seus exploradores terem lucros cada vez maiores. O imoral deveria ser o pedido para que a classe explorada não se rebelasse contra seus opressores. Porém, para além disso, “aprender a aprender” é mais que um simples pedido: é uma ideologia burguesa que, após mais de duas décadas, já está impregnada nos sistemas educacionais de diversos países de capitalismo dependente. Está presente em diretrizes, leis, pesquisas, formações e documentos

oficiais, como o documento central da nossa análise, o Programa Educação Plena e Integral que serve como base para o modelo dos CEPs.

Essa passividade que se espera das pessoas está alinhada, como já tratamos, com a concepção de “globalização” e “interdependência planetária” tratadas como os “principais fenômenos de nosso tempo”. (DELORS, 2010, p. 27). No entanto, essa análise é limitada em relação às reais contradições que estão na estrutura da sociedade na qual vivemos. Não basta melhorarmos a socialização das pessoas, o agir local para ter um efeito global ou qualquer outra proatividade individual para que possamos, pelo menos, diminuir as desigualdades sociais. Não basta:

[...] deixar-nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao **permitir que todos tenham acesso ao conhecimento**, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajuda a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo. (DELORS, 2010, p. 27, grifo nosso).

A “permissão” para que todos e todas tenham o mesmo acesso ao conhecimento, em uma sociedade capitalista, é o equivalente a dizer que todos e todas terão o mesmo acesso aos meios de produção: ou seja, não ocorrerá de livre e espontânea vontade por parte da classe dominante permitir isso dentro do sistema capitalista. E aqui temos a principal contradição da educação da classe trabalhadora no sistema capitalista: deve-se fornecer para a classe trabalhadora informações e conhecimentos necessários para qualificar o seu trabalho com o objetivo de potencializar os lucros da exploração que sofre, no entanto, não se pode permitir que a educação fornecida para as massas potencialize sua compreensão de mundo e que esse conhecimento dificulte sua exploração.

A equivalência que fizemos entre a igualdade de acesso ao conhecimento e aos meios de produção está relacionada com o conceito de “saber objetivo” de Demerval Saviani (1997) dentro da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica:

Os economistas tinham clara consciência, de um lado, que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos. (SAVIANI, 1997, p. 115-116).

O saber objetivo na sociedade capitalista tem o seu valor tanto como mercadoria como meio de produção e é por isso que não haverá uma simples “permissão” da classe dominante para que a classe trabalhadora possa ter o acesso cada vez mais ilimitado ao conhecimento. E aqui chegamos no limiar da principal contradição da educação e o papel do “aprender a aprender” e dessa escola pensada pelos intelectuais burgueses para a manutenção da reprodução do capitalismo:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. (DUARTE, 2001a, p. 72).

Nesse plano ideológico, é intencional culpabilizar ao próprio indivíduo pela sua formação e por todas as desgraças que ocorrem em sua vida em relação a venda da sua força de trabalho. O desemprego em massa, por muito tempo, foi correlacionado com a má formação da classe trabalhadora, ou seja, há sim postos de bons empregos disponíveis, no entanto, não há pessoas com a formação adequada para isso. Essa é uma das grandes falácias da relação entre educação e emprego na sociedade capitalista! Hoje, no ano de 2023, vivemos o quadro em que há mestres e mestras, doutores e doutoras com as melhores qualificações possíveis no país atuando em empregos completamente fora da sua área de formação ou em empregos que não pagam de acordo com a formação dos sujeitos. E a escola pensada pela classe burguesa não é aquela que dê a formação humana, cultural e social necessária para a mínima melhora das condições materiais de vida da classe trabalhadora, mas sim, as habilidades necessárias para que os trabalhadores não tenham uma vida absurdamente insuportável, levando à convulsão social, e, também, as habilidades necessárias para que se adaptem à forma mais rasa e instável de emprego: a prestação de serviços. (ALVES; TAVARES, 2006).

Duarte (2001a) traz a constatação em seu trabalho de que o lema “aprender a aprender”, um lema escolanovista, apesar das críticas “nas décadas de 1970 e 1980 por autores como Bogdan Suchodoiski (1984), George Snyders (1974), Dermeval Saviani (1989) e outros.”, nunca abandonou o ideário pedagógico brasileiro. O autor destaca que o uma das principais formas de “revigoração do ‘aprender a aprender’” no Brasil foi “por meio do movimento construtivista” de Jean Piaget “defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista.” (DUARTE, 2001a, p. 51). Ao relacionar o construtivismo com o

contexto mundial, o autor traz uma importante síntese dos correspondentes teóricos embutidos no lema “aprender a aprender” e destaca que esse “canto de sereia” seduz boa parte dos educadores e educadoras:

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico **neoliberal** e também de seus correspondentes no plano teórico, o **pós-modernismo** e o **pós-estruturalismo**. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2001a, p. 51-52).

É a partir dessa síntese do autor que entendemos a fundamentação política e teórica dessas propostas que se fundamentam no lema “aprender a aprender”, sendo o ideário no plano econômico, político e ideológico o neoliberalismo, no plano teórico o pós-modernismo e, no campo da concepção educacional, um construtivismo que nunca abandonou os principais ideários do escolanovismo e que, ao longo do século XX, foi cada vez mais apropriado pelo discurso neoliberal.

Não temos a intenção de tratar sobre cada um desses pontos que constroem o fundamento filosófico, político e pedagógico do aprender a aprender e, conseqüentemente, do Programa dos CEPIs. Nos apropriamos do trabalho de Duarte (2001a) para evidenciarmos e trazermos à tona o conteúdo que está, de certa forma, velado nos documentos oficiais. Para quem trabalha na educação, principalmente na educação pública, é imprescindível estar consciente sobre o que fundamenta e o que rege o plano político e ideológico do sistema no qual estamos inseridos. Sem essa tomada de consciência, podemos facilmente cair no “canto da sereia” ideológico de que as micro e macro mudanças do sistema educacional, como a expansão dos CEPIs, tem por objetivo a melhora das condições e existência materiais da classe trabalhadora.

### **3.3 O Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e a Formação Integral**

“[...] o que justifica os recentes investimentos nas subjetividades dos jovens brasileiros?” (SILVA, 2023, p. 6) indaga Roberto Rafael Dias da Silva em seu artigo **“A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular”** antes de expor suas reflexões acerca do protagonismo juvenil nos planos educacionais brasileiros. Já adiantamos que, como expomos na seção 3.1.1 deste texto, a captura da

subjetividade humana pela lógica de produção capitalista e pelas relações mercadológicas é um fenômeno presente e imperativo na sociedade pós-fordista inserida no marco do neoliberalismo.

O Protagonismo Juvenil, associado ao Projeto de Vida, aparece na sexta competência das “Competências Gerais da Educação Básica” da BNCC:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.6).

De acordo com o Programa dos CEPs, na educação o Protagonismo é “os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam.” (SEDUC/GO, 2021, p. 18). Como Princípio Educativo:

[...] o Protagonismo alicerça o projeto escolar a fim de se materializar nas suas práticas e vivências. A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal formar jovens autônomos, solidários e competentes que por meio das vivências nos diversos tempos e espaços da escola desenvolvam e ampliem suas potencialidades. (SEDUC/GO, 2021, p. 18)

Para além de um princípio educativo que permeia todo o currículo, o Protagonismo Juvenil aparece, também, como componente curricular nos CEPs (como está ilustrado na Figura 2) e é princípio fundamental nas disciplinas de Projeto de Vida, hoje também presente nas escolas parciais. Os autores do Programa dos CEPs destacaram que:

O protagonismo além de ser Princípio Educativo, metodologia, também é componente curricular. Assim, durante as aulas de Protagonismo Juvenil, os estudantes são orientados quanto à atuação protagonista na escola e na comunidade, bem como da organização dos Clubes de do [sic] desenvolvimento dos projetos que serão elaborados e executados por eles. Dessa forma, a Matriz Curricular prevê 02 (duas) h/a [horas-aula] semanais nas quais o estudante é o ator principal na condução de ações e, simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. (SEDUC/GO, 2021, p. 31).

A participação mais ativa dos jovens na sociedade (e não somente no processo educacional) é uma necessidade histórica, não apenas de um passado recente ou da chamada “sociedade do conhecimento” (SILVA, 2023). No entanto, a incorporação da questão do protagonismo dos jovens nas reformas curriculares e educacionais inseridas no contexto – e marcadas – pela lógica neoliberal, o individualismo e a responsabilização do indivíduo (jovem)

sobre o seu processo educacional tem sido os imperativos desse falso “protagonismo” coletivo, como destaca Silva:

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emerge um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares mediante a articulação entre individualização e responsabilização. (SILVA, 2023, p. 2)

Esse aumento do “caráter cognitivo e emocional” do capitalismo é pedra fundante no processo da conquista da lógica de mercado pela hegemonia, dando destaque à face do convencimento. Para manter e reproduzir sua lógica de acumulação de riquezas, o capitalismo precisa conquistar corações e mentes e a partir da coerção do governo e do trabalho de convencimento dos intelectuais burgueses, da mídia burguesa e de todos os aparelhos privados – e estatais – de hegemonia, somos bombardeados com propaganda a favor dos interesses da classe dominante e com o processo de naturalização da exploração do ser humano pelo ser humano. Para Silva, dentro dessa lógica, há uma reificação do sentido dado ao “protagonismo” nos documentos educacionais alinhados à lógica neoliberal:

As formas de participação juvenil, sob essa perspectiva, foram adquirindo tonalidades cada vez mais **individualizantes**, em que a lógica do voluntariado era uma das principais formulações. Buscava-se, por meio desse discurso, atribuir ênfase ao fazer **individual**, até mesmo anulando o próprio território da política.

O protagonismo juvenil, então, deslocava-se das conhecidas possibilidades de transformação social, por meio de organizações coletivas, para um **ativismo privado**, capaz de atuar em problemas locais. (SILVA, 2023, p. 2-3, grifos nossos).

O protagonismo, então, sob a tutela do neoliberalismo, perde o seu sentido original de dar aos indivíduos a autonomia para transformarem a sociedade em que vivem e tem a sua ideia cooptada no falso discurso da “liberdade” do jovem em suas escolhas, responsabilizando-o pela sua formação educacional. Quando esse processo é extrapolado para fora dos muros da escola, a responsabilização do indivíduo é um processo que está intimamente atrelado ao empreendedorismo e à diminuição do papel do Estado em intervir na sociedade. Ou seja, a lógica por trás desse processo é a lógica toyotista da captura da subjetividade da classe trabalhadora.

Em questões curriculares, é notável que a última versão da BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio avançam violentamente na subjetividade dos nossos jovens e crianças. As chamadas “habilidades socioemocionais” são protagonizadas em detrimento do conhecimento científico, artístico e cultural:

A articulação entre **protagonismo juvenil, projeto de vida e Educação integral**, disposta na BNCC, é organizada em torno da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais. A ênfase nas emoções, o advento da cultura digital e a preocupação com o desempenho em avaliações de larga escala entrecruzam-se com as interpelações pela formação de um jovem criativo, inovador e autoempreendedor, capaz de responsabilizar-se pela emergência de um novo tempo, rico de oportunidades e pleno de disposições subjetivas que o conduzam ao sucesso. (SILVA, 2023, p. 3, grifos nossos).

A questão do protagonismo reificado inserido como metodologia e como componente curricular traz à tona a evidente dimensão manipulatória do neoliberalismo, no qual todas as relações humanas são pautadas na lógica do mercado: “o neoliberalismo pode ser analisado além da crença na naturalidade do mercado ou na redução do campo de intervenção do Estado, se situando como racionalidade orientadora das vidas contemporâneas.” (SILVA, 2023, p. 12).

A chamada “Pedagogia da Presença” aparece como a face da prática pedagógica docente que corrobora com o protagonismo reificado. As dimensões socioemocionais são as protagonistas desse processo pedagógico, como exposto no Programa dos CEPIs:

A presença educativa diz respeito a um relacionamento onde duas pessoas se revelam uma para a outra. Isso requer abertura, troca, respeito mútuo, reciprocidade, na realidade essa troca é rotineira e espontânea: um bom dia, um olhar, uma palavra, um incentivo, um gesto, um conselho, um sorriso, enfim, são gestos e atitudes que não custam nada, mas que podem modificar inteiramente nosso trabalho. Aqui está o segredo de todo o processo educativo. É preciso compartilhar momentos de alegria ou de tristeza que o educando está sentindo. (SEDUC/GO, 2021, p. 21)

Devemos ter uma leitura crítica desses fundamentos, no sentido de que, assim como não negamos a necessidade de um verdadeiro protagonismo, na prática docente é necessário, também, estarmos atentos às relações interpessoais. No entanto, podemos perceber que há um imenso reducionismo no papel docente dentro desse processo. A função de mediar o conhecimento humano sobre a realidade é ofuscada por uma mera tutoria, reforçando os ideais de que o(a) docente é um mero organizador do ambiente e das relações educacionais. Assim, entendemos que a Pedagogia da Presença reforça a questão do dualismo da educação brasileira que tratamos, a partir de Libâneo (2012), no qual a educação pública, para a classe trabalhadora, tem como objetivo principal o assistencialismo (emocional e social), enquanto, para a classe dominante, o objetivo é a apropriação dos conhecimentos acerca do que há de mais importante (contextualmente) produzido pela humanidade, aumentando o abismo socioeconômico entre os filhos e filhas da classe trabalhadora e a classe dominante.

Os autores do Programa dos CEPIS reforçam que todos os envolvidos no processo educacional devem compartilhar da mesma visão sobre a função da escola e do processo educativo, dando destaque “à 03 (três) questões fundamentais: o tipo de pessoa que se quer formar; o tipo de sociedade para cuja construção se espera que essa pessoa contribua; a utilidade e o valor do conhecimento na vida das pessoas.” (SEDUC/GO, 2021, p. 22).

É a partir dessas três questões fundamentais apresentadas que nos posicionamos contrários às visões apresentadas pelos documentos educacionais produzidos a partir da Conferência de Jomtien (1990), e nos últimos 30 anos no Brasil, fundamentados sob a égide do neoliberalismo. Não somos contrários aos fundamentos em si apresentados, mas sim, às suas reificações e cooptações pela lógica do neoliberalismo.

E, também, é a partir dessas três visões que podemos ressaltar a questão da **formação integral**, o último “princípio formativo” dos CEPIS. No Programa dos CEPIS, a formação integral está alinhada “à concepção de educação que deve contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes considerando todas as suas dimensões formativas – intelectual, física, afetiva, social e cultural –, as mesmas devem ser trabalhadas de modo integrado pelos CEPIS.” (SEDUC/GO, 2021, p.22-23). A questão aqui vai além da concepção de educação, em sua forma isolada, mas sim no tipo de indivíduo que essa concepção pensa, para qual sociedade e a função do conhecimento dentro dessa sociedade.

Nos marcos do neoliberalismo, o indivíduo pensado é o indivíduo empreendedor e individualista, responsável pelo seu “sucesso” ou pelo seu “fracasso” na lógica da meritocracia sem levar em conta todos os determinantes sociais e econômicos no qual o indivíduo está inserido. A sociedade pensada é aquela que está sempre em crise e exigindo cada vez mais do indivíduo se adaptar ao catastrófico destino que a humanidade segue dentro do capitalismo: uma competição brutal por uma riqueza cada vez mais concentrada. E o saber objetivo e o conhecimento do indivíduo devem estar à serviço do mercado, tanto para produzir quanto para consumir.

Nesses termos, discordamos veementemente dessa visão de ensino integral em sua aparência, forma e conteúdo. A formação integral dos sujeitos, em nossa concepção, deve estar relacionada à unificação da teoria e da prática por meio do trabalho enquanto categoria ontológica da formação humana, sendo pensada para a transformação social a partir dos coletivos dos indivíduos visando uma sociedade em que não há a exploração do ser humano pelo ser humano, no qual, cada indivíduo utilizará seu saber, competências e habilidades com o objetivo de enriquecer as necessidades humanas, como discute Newton Duarte (2018) em seu

artigo “**O Currículo em tempos de Obscurantismo Beligerante**”. Segundo o autor: “A educação escolar e, portanto, os conteúdos do currículo escolar têm um duplo objetivo: por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades.” (DUARTE, 2018, p. 140). Sobre a questão da possibilidade, Duarte traz esse conceito à luz da teoria gramsciana que trata a possibilidade como **liberdade**. Não no sentido neoliberal, mas sim a liberdade de agir a partir do que se conhece da realidade:

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. **Possibilidade quer dizer “liberdade”**. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário, “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (DUARTE *apud* GRAMSCI, 2018, p. 140, grifo nosso).

O conhecimento deve estar a serviço dessa liberdade, ou seja, conhecer para saber agir, e não a serviço da liberdade burguesa: a liberdade de possuir os meios de produção:

Currículos escolares que tenham como um dos seus princípios basilares a defesa da liberdade precisam superar essa visão restritiva de liberdade e ensinar às novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas e, portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências. (DUARTE, 2018, p.143)

Ainda, sobre a prática pedagógica, concordamos com o autor quando afirma que “Não existe liberdade absoluta. A liberdade vai sendo conquistada à medida que os seres humanos lidam com as determinações existentes produzindo meios materiais e simbólicos que empregam para alcançar objetivos.” (DUARTE, 2018, p. 143). Na relação com o conhecimento, os conteúdos a serem ensinados para as novas gerações são “nada mais do que a experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia.” (DUARTE, 2018, p.144). E, nesse sentido, o processo educativo parte da “heteronomia para a autonomia”. Em outras palavras, o indivíduo em processo de aprendizagem não detém total liberdade a partir de suas escolhas individualizadas, como é vendido para os(as) estudantes nas novas propostas curriculares:

Mas aqui há necessidade de se tocar numa questão que desagrade a uma parcela dos intelectuais de esquerda no campo da educação. Trata-se do fato de que a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma **liberdade falsa e ilusória**, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados

pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo. (DUARTE, 2018, p.144, grifo nosso).

A formação integral dos indivíduos deve estar calcada na aquisição da autonomia pelo processo educacional que contemple a todos os membros da sociedade de forma igualitária. A igualdade aqui não deve ser entendida como um conhecimento único e homogêneo, mas sim como um conhecimento que promove a liberdade, as oportunidades de existência e participação social para que todos e todas enriqueçam as suas necessidades de forma coletiva. No que compreendemos a partir de nossos referenciais teóricos, isso é contraditório e impossível em uma sociedade que se baseia na exploração do ser humano pelo ser humano, ou seja, na sociedade capitalista é totalmente contraditório a formação integral e plena dos sujeitos.

Isso não significa que devemos ficar imobilizados à espera de uma radical transformação no plano econômico e social. Devemos estar conscientes dos limitantes das estruturas sociais em que vivemos e, com isso, termos a liberdade de buscar cada vez mais alcançar nossos objetivos individuais e coletivos de uma sociedade mais justa e igualitária, negando as propostas que aprofundam a subserviência da educação para a lógica do mercado e lutando por uma educação transformadora que visa a superação do capitalismo no plano objetivo e subjetivo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa dos CEPIS de 2021 traz elementos explícitos e implícitos que indicam a relação da concepção de educação do documento com o processo do empresariamento da educação brasileira das últimas três décadas. As orientações da Conferência de Jomtien de 1990 encontram sua continuidade no Programa, confirmando ainda mais o *status* de “consenso educacional” que os seus princípios estabeleceram desde o final do século XX nos países de capitalismo dependente, como o Brasil.

Esse consenso educacional é reproduzido em inúmeros documentos, cartilhas e diretrizes educacionais oficiais no Brasil desde o primeiro governo FHC até o momento atual, se manifestando de diversas formas, no entanto, com dois pilares fundamentais: o protagonismo do empresariado na educação e a mudança no conceito de “qualidade” educacional. Para entendermos o que fundamenta a proposta dos CEPIS, precisamos analisar o fenômeno do empresariamento da educação no marco do neoliberalismo que marcou diversas reformas no

aparelho estatal a partir do novo ciclo do capitalismo que se estabeleceu no último quarto do século XX.

A proposta dos CEPIS está intimamente atrelada ao modelo gerencialista da educação. Modelo esse que apareceu como uma solução do “social-liberalismo” (que entendemos como uma alcunha para o neoliberalismo) como Administração Gerencial para sanar as mazelas do Estado burocrático – que nada mais é do que transferir a lógica e a forma do mercado para a administração de serviços públicos. A reforma do aparelho estatal veio como uma solução do capitalismo, após a dissolução da URSS e o início do marco conjuntural do século XXI, ao que na época foi identificada como “crise dos Estados”.

No entanto, entendemos que o sistema capitalista tem as crises como intrínsecas à sua continuidade e ao seu constante estabelecimento hegemônico, tanto no campo objetivo como no campo subjetivo. Mas, para além das crises cíclicas e conjunturais do capitalismo, nesse marco conjuntural do neoliberalismo uma das principais características desse sistema é a situação de crise constante, ou seja, uma crise estrutural. Tudo está sempre em crise, nada é estável, há, apenas, a volatilidade e a tragédia da corrida pela acumulação “infinita” de capital por parte da classe dominante.

Para esse “novo” capitalismo, de crise constante, é necessário que o trabalho atenda às demandas desse sistema para que a classe dominante continue sua acumulação de riquezas a partir da exploração da classe trabalhadora. Porém, para isso, é necessário que a própria classe trabalhadora esteja tecnicamente e subjetivamente condicionada para cumprir o papel dado a ela e, também, para que aceite esse sistema ideologicamente.

É nesse sentido, de formar a massa trabalhadora e criar consensos de acordo com o interesse capitalista do momento, que entra a escola – especialmente a escola do ensino básico e pública. O interesse do empresariado na educação, que só tem crescido nos últimos trinta anos, é caracterizado exatamente pela inserção da lógica desse mercado em constante crise, volátil e instável no processo pedagógico e administrativo da educação. Para continuar com seu projeto de acumulação de riquezas, o sistema capitalista de crise estrutural precisa modificar a lógica do próprio trabalho dentro desse sistema. E para mudar a lógica do trabalho, é necessário formar (tecnicamente) a classe que produz (trabalhadora) e conquistar corações e mentes dessa classe por meio da hegemonia. Qual o melhor lugar para que isso se realize se não na escola pública, universal e gratuita? Formar a classe trabalhadora, objetivamente e subjetivamente, na lógica da subsunção do trabalho ao capital fazendo com que a própria educação seja subordinada ao mercado?

Entendemos que a proposta dos CEPIs não caminha para a formação integral dos sujeitos, em sua forma omnilateral e politécnica, mas sim, corrobora com o consenso educacional dos últimos 30 anos para que a classe trabalhadora seja moldada de acordo com os interesses do modo de produção capitalista, culminando no Sistema Toyota de produção, no qual até a subjetividade dos sujeitos é capturada pela lógica do mercado.

Assim, temos uma relação de subordinação da educação ao trabalho (alienado) e do trabalho ao modo de produção capitalista, o que traz como consequência uma total subordinação dos sujeitos ao neoliberalismo. Para um capitalismo em constante crise e instável, busca-se trabalhadores empreendedores, flexíveis e que tenham uma capacidade de resiliência praticamente sobrenatural para que continue sendo explorado a partir da venda da sua força de trabalho. Trabalhadores que precisam ter características subjetivas marcantes, como: o individualismo, a proatividade, o ativismo privado dentre várias outras que estão sendo reproduzidas nos programas educacionais como valores do século XXI.

Nesse processo, o ensino teórico e prático dos conteúdos filosóficos, científicos, artísticos e culturais é deixado de lado. É negado aos jovens e às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e, em troca, lhes é dado apenas uma noção superficial das coisas em si. Assim, o Ensino de Ciências, por exemplo, é mutilado no quadro de inúmeras reformas, como a do Novo Ensino Médio (2017) no qual seu papel na formação humana é reduzido a um neotecnicismo sem conteúdo e ao “saber fazer” de um pragmatismo barato.

Buscamos, com este trabalho, contribuir para o debate acerca da proposta dos CEPIs e da disputa pelo campo dos processos pedagógicos em nosso país em todas as modalidades de ensino, nas quais, identificamos que em sua maioria, estão alinhadas com o consenso educacional neoliberal produzido a partir da Conferência de Jomtien. Para mudarmos esse quadro é necessário que todas e todos que estão inseridos, de alguma forma, no sistema educacional estejam conscientes do que fundamenta essas propostas. Logo, para isso, é importante também traçar e sintetizar criticamente as consequências dessas propostas de ensino para o Ensino de Ciências – assim como para as outras áreas do conhecimento – pois defendemos que todas as pessoas têm o direito de acessar e se apropriar das principais formas de conhecimento produzidos pela humanidade, pois essa sim é a condição necessária para a liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. A. P. **Trabalho e Subjetividade: O metabolismo social da reestruturação produtiva do capital.** Tese de livre-docência, UNESP, Brasil, 2007.

ALVES, M. A.; TAVARES, M. A. **A dupla face da informalidade do trabalho.** In: ANTUNES, R. (org). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil, v.1, São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0.** In: ANTUNES, R. (Org). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 11-22, 2020.

BARRETO, K. Agência Cora Coralina de Notícias: **Goiânia terá mais cinco escolas de tempo integral.** Disponível em: <https://agenciadoradenoticias.go.gov.br/14148-goiania-tera-mais-cinco-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Agência Cora Coralina de Notícias: **Saiba como funcionam as escolas de tempo integral de Goiás.** Disponível em: <https://agenciadoradenoticias.go.gov.br/57697-saiba-como-funcionam-as-escola-de-tempo-integral-de-goias>. Acesso em: abr. 2023.

BORGES, K. P. Organismos Multilaterais e a Concepção de Qualidade Educacional no Brasil. **Revista Anápolis Digital**, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://zenodo.org/record/5247176>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei Nº 9.394/1996. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Diário oficial da União. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo). Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **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 [...]. Diário oficial da União – Seção 1 – Edição Extra. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário oficial da União – Seção 1 – p. 23. Brasília, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017.** [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Secretaria-Geral. Brasília, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **Entre o Estado e o Mercado: O Público Não-Estatal**. In BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C., orgs., *O Público Não-Estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro, Editora FGV, p. 15-48, 1999.

CARNEVALLI, J. Agência Cora Coralina de Notícias: **Governo irá implantar mais 105 escolas de tempo integral**. Disponível em: <https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/27936-governo-ira-implantar-mais-105-escolas-de-tempo-integral-em-2022>. Acesso em: abr. 2023.

CEE/GO. **Resolução CEE/CP N. 03 de 16 de fevereiro de 2018**. Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás. Conselho Estadual de educação de Goiás – CEE/GO. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEE/CP N. 18 de 06 de novembro de 2020**. Autoriza as instituições do Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o regime especial de aulas não presenciais e dá outras providências. Conselho Estadual de educação de Goiás – CEE/GO. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/index.php/noticias/70-resolucao-cee-cp-n-18-de-2020-autoriza-reanp-para-o-ano-letivo-de-2021-durante-medidas-de-isolamento-social>. Acesso em: abr. 2023.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI** (Destaques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: dez. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostikiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, 2001b., p. 35-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: dez. de 2022.

\_\_\_\_\_. O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo (online)**, v.11, n.2, 2018. p. 139-145. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: abr. 2023.

FILEMON, O. O. **Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v.35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: jul. 2023.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso em: nov. 2022.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)**. Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei N° 18.969/2015. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lista de Escolas de Tempo Integral**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral/lista-de-escolas-de-tempo->

integral.html?highlight=WyJsaXN0YSIsImRliwiJ2RliwiZxNjb2xhcycsImVzY29sYXMnLiIsImVzY29sYXMnIiwZxNjb2xhcycsIiwJ2VzY29sYXMiLCJsaXN0YSBkZSIsImxpc3RhIGRIIGVzY29sYXMiLCJkZSBlc2NvbGFzIl0=. Acesso em: abr. 2023.

GAEPE/GO. **Nota técnica N° 4/2021**. Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância da retomada das aulas presenciais nas redes municipais de ensino do Estado de Goiás. Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública (Gaepe), 2021. Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2021/10/29/14\\_56\\_46\\_304\\_NOTA\\_T\\_CNICA\\_GAEPE\\_N\\_4\\_21\\_RETORNO\\_S\\_AULAS\\_1\\_.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2021/10/29/14_56_46_304_NOTA_T_CNICA_GAEPE_N_4_21_RETORNO_S_AULAS_1_.pdf). Acesso em: abr. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007;

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. 13. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

HOEVELER, R. C. O Conceito de Aparelho Privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 4, n. 5, p. 145-159, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2019.v4n5.10792>. Acesso em: nov. 2022.

IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2016**. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101647.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames->

educacionais/saeb#:~:text=As%20médias%20de%20desempenho%20dos,metodológicos%20ao%20longo%20das%20edições. Acesso em: nov. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Perda de Aprendizagem na Pandemia | Instituto Unibanco | Educação para Juventudes. YouTube, 02 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-uufV9DajJ4>. Acesso em: fev. 2023.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D. e GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638>. Acesso em: nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: dez. 2022.

LUNA, N. T. C. de; OLIVEIRA, A. S. M de. Os entregadores de aplicativos e a fragmentação da classe trabalhadora na contemporaneidade. **R. Katál.**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 73-82, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82588>. Acesso em: mar. de 2023;

MACEDO, J. M. de e LAMOSA, R. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 361-381, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288>. Acesso em: nov. 2022.

MACIEL, D. Mudanças Políticas e Institucionais na Crise da Nora República: rumo a uma nova institucionalidade política. **Projeto História**, São Paulo, v. 68, p. 218-248, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2020v68p218-248>. Acesso em: dez. de 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Grundisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** 1. ed revista, São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, V. C. da e ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educa. Soc.**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Acesso em: nov. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do mercado:** neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, J. **Goiás é o estado com a maior média de mortes por Covid, aponta The New York Times.** Agosto de 2021. Disponível em: <https://www.emaisgoias.com.br/goias-estado-com-maior-media-de-mortes-covid/>. Acesso em: ago. 2021.

SEDUC/GO. **Programa Educação Plena e Integral:** Diretrizes Pedagógicas. 1. ed. Goiânia, 2021. Disponível em: [https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI\\_Programa-Educacao-Plena-e-Integral\\_1a-Edicao.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf). Acesso em: nov. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022.** Goiânia, 2020. Disponível em: [https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes\\_Operacionais\\_Nete\\_Publica\\_Estadual\\_de\\_Educacao\\_de\\_Goias\\_2020\\_2022.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Nete_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf). Acesso em: abr. 2023.

SES/GO. **Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás** – 5ª atualização, 2022. Disponível em: [https://www.saude.go.gov.br/files//banner\\_coronavirus/Protocolos/Protocolo%20de%20Biosseguranca%20para%20Retorno%20das%20Atividades%20Presenciais%20nas%20Instituicoes%20de%20Ensino%20-%202022.pdf](https://www.saude.go.gov.br/files//banner_coronavirus/Protocolos/Protocolo%20de%20Biosseguranca%20para%20Retorno%20das%20Atividades%20Presenciais%20nas%20Instituicoes%20de%20Ensino%20-%202022.pdf). Acesso em: abr. 2023.

SILVA, F. O. da. **Escola de Tempo Integral – uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2010)**. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Ver. Bras. Educ. pedagog. (online)**. v. 94, n. 238, p. 701-720, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2023.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, 2023. p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. Acesso em: abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos – Transparência**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: abr. 2023.

TITO, F. G1: **Brasil chega à marca de 500 mil mortes por Covid**. Junho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/19/brasil-chega-a-marca-de-500-mil-mortes-por-covid.ghtml>. Acesso em: dez. 2022.

UNDP - United Nations Development Programme. **Os dez princípios**. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/10-principios>. Acesso em: nov. 2022.

VIOLIN, T. C. A sociedade civil e o Estado Ampliado, por Anttonio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/cejur.v1i1.14846>. Acesso em: nov. 2022.

WCEFA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: nov. 2022.