

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**NATALIA OLIVEIRA SANTOS**

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A  
“ESCOLA DA ESCOLHA” EM MINAS GERAIS**

**Alfenas/MG**

**2024**

**NATALIA OLIVEIRA SANTOS**

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A  
“ESCOLA DA ESCOLHA” EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo  
Hernandes

**Alfenas/MG**

**2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Santos , Natalia Oliveira .

Educação e neoliberalismo: uma análise documental sobre a "Escola da Escolha" em Minas Gerais / Natalia Oliveira Santos . - Alfenas, MG, 2024.  
195 f. : il. -

Orientador(a): Paulo Romualdo Hernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,  
Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Políticas Públicas Educacionais . 2. Pedagógica Histórico-Crítica. 3.  
Neoliberalismo e Educação . 4. Ensino Médio em Tempo Integral. 5. Escola  
da Escolha . I. Hernandes, Paulo Romualdo , orient. II. Título.

A Banca examinadora  
abaixo-assinada  
aprova a  
Dissertação apresentada  
como parte dos  
requisitos para a  
obtenção do título de  
Mestre em  
Educação pela  
Universidade Federal  
de Alfenas. Área de  
concentração:  
Fundamentos da  
Educação e Práticas  
Educativas.

Aprovada em: 11 de outubro de 2024.

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins  
Instituição: Universidade Estadual de São Carlos (UFSCar-SP)

Prof. Dr. Adriano Pereira Santos  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandes, Professor do Magistério Superior**, em 13/11/2024, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1390181** e o código CRC **D2329EC2**.

Dedico este trabalho a todos os jovens estudantes do Ensino Médio e educadores das escolas públicas brasileiras.

## **AGRADECIMENTOS**

O caminho percorrido ao longo de todo esse processo de formação foi muito difícil e desafiador. Mas o que me impulsionou a seguir foram os afetos e o apoio que recebi daqueles que me cercam.

Agradeço aos meus pais por todo o suporte e carinho que me proporcionaram ao longo da vida, pois mesmo tendo seus direitos à educação negados, sempre reconheceram a importância da educação e nunca mediram esforços para que minhas irmãs e eu pudéssemos estudar.

Um agradecimento especial ao meu companheiro de vida, Junior. Obrigada por tanto, por tudo. Te agradeço pelo companheirismo, pelo apoio sem medidas, por acreditar em mim, por sempre ser tão amoroso, paciente e compreensivo. Você, os nossos cachorros, Maria Cachorra e Jubileu, e nossa gatinha Lua são essenciais na minha vida.

Às minhas irmãs, sobrinho, tios e primas minha sincera gratidão pelas mensagens afetuosas e pelo apoio recebido. Aos meus amigos, agradeço pela parceria, pela escuta atenta e compreensiva, e pelas trocas e aprendizados que me proporcionaram.

Agradeço ao meu orientador, professor Paulo, seus ensinamentos, auxílio e orientação foram fundamentais para o meu processo formativo e para conclusão deste trabalho. Aos professores membros da banca examinadora, obrigada pelas valiosas contribuições e aconselhamentos. Não poderia deixar de mencionar meu agradecimento a todos que constroem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unifal-MG.

Por fim, obrigada ao povo brasileiro, especialmente a classe trabalhadora, por possibilitar minha formação acadêmica em duas universidades públicas, a UNESP e Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Seguimos na luta para ocupar esses espaços que são nossos por direito.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital.

(Catini, 2019, p. 33)

## RESUMO

A presente dissertação busca analisar o modelo de ensino médio em tempo integral das escolas estaduais de Minas Gerais, a *Escola da Escolha*, que foi elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para a Secretaria de Estado de Educação. Construído a partir da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC 2018 (Base Nacional Comum Curricular), o referido modelo de ensino denota e exemplifica alguns pontos das complexas relações entre capital e educação. Partindo do pressuposto de que a Escola da Escolha se fundamenta em premissas neoliberais para a educação, o foco da pesquisa é compreender o contexto histórico e social no qual ela está inserida, investigando como o projeto político pedagógico neoliberal está sendo proposto nos documentos oficiais para ser implementado no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Minas Gerais; quais interesses e motivações determinaram a construção da Escola da Escolha; assim como de seus dois conceitos estruturantes, o projeto de vida e o protagonismo juvenil. Para fazer a análise sobre o teor das propostas dos documentos para o ensino médio em Minas Gerais, o presente estudo contará, com os pressupostos da concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamenta a função social do ensino médio, podendo assim agregar ainda mais com o debate. Tendo esses pressupostos como ferramenta de análise, o estudo pretende verificar os impactos e influências da reforma na formação dos jovens e na construção do currículo escolar. A metodologia da pesquisa baseia-se em um estudo documental e pesquisa bibliográfica. Os principais documentos a serem analisados serão a Lei nº 13.415/2017, e a versão final de 2018 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Lei nº13.005/2014 que institui o PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, o Decreto Estadual nº 47.227/2017, que estabelece a implantação de ensino em tempo integral na rede estadual de ensino de MG, contando também com a análise dos *Cadernos de Formação da Escola da Escolha* (2019) e de algumas normativas, orientações e cartilhas de formação para profissionais da educação que atuam no modelo de ensino da Escola da Escolha. O referencial teórico se constitui a partir de autores da Pedagogia Histórico-Crítica e de pensadores que contextualizaram historicamente o surgimento e a definição do conceito de neoliberalismo.



**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Pedagogia Histórico –  
Crítica Neoliberalismo e Educação; Reforma do ensino médio;  
Ensino médio em Tempo Integral; Escola da Escolha.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the full-time high school model of state schools in Minas Gerais, known as the *School of Choice*, which was developed by the Institute for Co-responsibility for Education (ICE) for the State Department of Education. Constructed based on the high school reform (Law nº 13.415/2017) and the 2018 BNCC (National Common Curriculum Base), this teaching model highlights and exemplifies some aspects of the complex relationships between capital and education. Assuming that the *School of Choice* is based on neoliberal premises for education, the focus of the research is to understand the historical and social context in which it is embedded, investigating how the neoliberal political-pedagogical project is being proposed in the documents to be implemented in the full-time high school model in the state of Minas Gerais, what interests and motivations determined the construction of the School of Choice, as well as its two structuring concepts: the life project and youth protagonism. To analyze the content of the proposals in the documents for high school in Minas Gerais, the study will use the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy that underpins the social function of high school education. Using these assumptions as an analytical tool, the study aims to verify the impacts and influences of the reform on the formation of young people and the construction of the school curriculum. The research methodology is based on a documentary study and bibliographic research. The main documents to be analyzed will be Law nº 13.415/2017, the final 2018 version of the BNCC (National Common Curriculum Base), Law nº 13.005/2014 which establishes the PNE (National Education Plan) 2014-2024, State Decree nº 47.227/2017, which establishes the implementation of full-time education in the state education network of MG, as well as the analysis of the Training Notebooks of the School of Choice (2019) and some regulations, guidelines, and training manuals for education professionals working in the School of Choice model. The theoretical framework is based on authors from Historical-Critical Pedagogy and thinkers who have historically contextualized the emergence and definition of the concept of neoliberalism.

**Keywords:** Educational Public Policies; Historical-Critical Pedagogy; Neoliberalism and Education; High School Reform; Full-Time High School Education; School of Choice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidades federativas com atuação do ICE.....	143
Figura 2 - Estrutura da Escola da Escolha .....	154
Figura 3 - Matriz curricular da Escola da Escolha .....	156
Figura 4 - Modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha.....	171
Figura 5 - Matriz curricular do EMTI em 2020 .....	175
Figura 6 - Representação do ciclo de PDCA.....	181

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ODCE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
REM	Reforma do Ensino Médio
SEE	Secretaria de Estado de Educação – Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	OBJETIVOS.....	20
1.1.1	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>20</b>
1.1.2	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>A CONTRAREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>30</b>
2.1	CONSOLIDAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17, DA BNCC E DO DECRETO ESTADUAL Nº 47.227/17.....	31
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO.....	34
2.3	CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	37
2.4	ALGUMAS DAS JUSTIFICATIVAS E MOTIVAÇÕES QUE PROMOVERAM A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	39
2.5	AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO: MÉTODO DE CONTROLE.....	42
2.6	BNCC, CURRÍCULO E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	46
2.7	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE.....	51
<b>3</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA PARA PENSAR A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>54</b>
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	55
3.2	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FONTE METODOLÓGICA, FILOSÓFICA E TEÓRICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	58
3.2.1	<b>Concepção ontológica do homem enquanto ser social.....</b>	<b>58</b>
3.2.2	<b>Sobre a constituição da educação escolar.....</b>	<b>61</b>
3.2.3	<b>O conceito de função social da escola.....</b>	<b>63</b>
3.2.4	<b>A construção do currículo e a seleção de conteúdos para o Ensino Médio.....</b>	<b>67</b>
3.3	PEDAGOGIAS NÃO CRÍTICAS: TRADICIONAL, NOVA E TECNICISTA. DA CRÍTICA À SUPERAÇÃO.....	72
3.4	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SEUS OBJETIVOS E DEFESAS	

	POLÍTICAS, ANCORADOS NO MATERIALISMO HISTÓRICO – DIALÉTICO.....	79
3.5	A CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ENTRE A CRÍTICA DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E A FALSA SIMETRIA COM A PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	82
3.6	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	87
3.7	PROBLEMAS E DESAFIOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA.....	91
3.8	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	96
<b>4</b>	<b>NEOLIBERALISMO: DAS ORIGENS TEÓRICAS À APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>98</b>
4.1	A GÊNESE FUNDADORA DO NEOLIBERALISMO.....	101
4.2	REFUNDAÇÃO DO LIBERALISMO: O QUE O NEOLIBERALISMO TROUXE DE NOVO?.....	103
4.3	LIBERALISMO X NEOLIBERALISMO: CONCEITUANDO A LIBERDADE E O MERCADO.....	107
4.4	DO DECLÍNIO DOS “ANOS DOURADOS” DO CAPITALISMO À GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	114
4.5	NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRACIA BURGUESA.....	121
4.6	EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO.....	125
4.7	UM BREVE RESUMO DO NEOLIBERALISMO.....	137
<b>5</b>	<b>ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA DAS FACES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>138</b>
5.1	DECRETO ESTADUAL Nº 47.227 E A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS.....	140
5.2	GOVERNO ZEMA E A REFORMULAÇÃO DO EMTI.....	142
5.3	O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) E A INFLUÊNCIA DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.....	144
5.4	CONCEPÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS CADERNO DE FORMAÇÃO DO	

ICE.....	144
<b>5.4.1 Bases teóricas para a construção do modelo pedagógico da Escola da Escolha.....</b>	<b>145</b>
<b>5.4.2 Princípios educativos do modelo.....</b>	<b>150</b>
<b>5.4.3 Eixos formativos.....</b>	<b>152</b>
<b>5.4.4 Metodologias de êxito.....</b>	<b>155</b>
<b>5.4.5 Práticas educativas e espaços educativos.....</b>	<b>162</b>
<b>5.4.6 O modelo de gestão da Escola da Escolha.....</b>	<b>167</b>
<b>5.5 DOCUMENTOS ORIENTADORES DO EMTI - COMO O MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO ESCOLA DA ESCOLHA SE MATERIALIZOU NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o novo modelo de ensino médio em tempo integral das escolas estaduais mineiras, intitulado de Escola da Escolha, a partir de uma chave interpretativa da relação entre neoliberalismo e educação básica. Iniciam-se as investigações buscando compreender as recentes modificações nas políticas públicas em educação e na reorganização de leis e diretrizes para o ensino médio. A presente dissertação se fundamenta no estudo dos documentos referentes a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), na versão final de 2018 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, mais especificamente a meta 6; e por fim, o Decreto Estadual nº 47.227/17, que regulamenta a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual de Minas Gerais, assim como nos materiais disponíveis nos canais oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que regulamentam a Escola da Escolha, tais como os *Cadernos de Formação da Escola da Escolha* (2019) e o conjunto de normativas, orientações e cartilhas de formação para profissionais da educação que atuam nas escolas contempladas pelo modelo.

A discussão sobre a urgência na melhoria do ensino e da estrutura das escolas públicas não é atual, ao contrário, tal questão permeia o debate público e divide opiniões na sociedade brasileira há muitas décadas. Com a reforma do ensino médio (REM<sup>1</sup>) iniciada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e depois convertida na Lei nº 13.415/2017, ainda em sua fase de tramitação no Congresso Nacional, foi alvo de muitas críticas por parte de alguns setores da sociedade e de parte de estudiosos da área da educação. Em contra partida, diversos grupos empresariais e Instituições ligadas diretamente (ou não) à educação privada apoiaram a reforma e a BNCC de 2018, inclusive foram instituições privadas e não governamentais que criaram o modelo *Escola da Escolha* e o material utilizado para a formação de professores, que passaram a atuar nas escolas de ensino médio em tempo integral de Minas Gerais. Diante disso, observou-se o surgimento de indagações e um problema no que diz respeito ao tema: de que forma/como o projeto político pedagógico neoliberal está sendo implementado no novo modelo de ensino médio em tempo integral do Estado de Minas Gerais, a *Escola da Escolha*?

---

<sup>1</sup> - REM - Sigla para abreviar o termo Reforma do Ensino Médio.



Quais interesses e motivações determinaram a construção deste modelo de ensino médio, assim como de seus dois conceitos estruturantes, o projeto de vida e o protagonismo juvenil? O contexto citado, as problemáticas acarretadas por ele, e o processo ainda em desenvolvimento que deriva dele, foram decisivos na escolha do tema da pesquisa.

Há também uma justificativa pessoal pela escolha do tema. Por atuar como professora de Sociologia na rede estadual de ensino de Minas Gerais, foi possível observar de dentro da escola a transição de um ensino médio regular para o de tempo integral, aos moldes da Reforma do ensino médio (REM). Para esclarecer melhor este ponto, a seguir farei um breve resumo do meu percurso profissional e formativo, apresentando como essas questões foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, concluí o curso em 2018 e no ano seguinte passei a lecionar na rede estadual de ensino de Minas Gerais como professora de Sociologia para o ensino médio, devido ao concurso público no qual fui aprovada. No primeiro ano atuando como docente, em uma escola localizada em Boa Esperança/MG, o ensino médio ainda não havia passado pelas mudanças trazidas pela Lei nº13.415/17, era até o momento, ensino regular. Então, por exigências da SEE/MG e com critérios pouco explícitos, nos meses finais de 2019, a escola estadual em que lecionava foi abrangida pelo projeto da Escola da Escolha e desde então uma série de modificações em diversas ordens foram ocorrendo, tais como mudanças na grade curricular, novas atribuições e exigências para os cargos de professores e coordenadores pedagógicos, convocações de profissionais da escola para participar de cursos de formação, pequenas reformas e ajustes na estrutura física da escola, etc.

Dentre todas as modificações e reformas pelas quais a escola passou, as que se demonstraram mais significativas foram as capacitações e formações obrigatórias para profissionais da educação que passaram a trabalhar em escolas abarcadas pelo Ensino médio em tempo integral (EMTI<sup>2</sup>). Os cursos de formação eram periódicos e ministrados na maioria das vezes pelo ICE e/ou por instituições parceiras. Dos diversos cursos e palestras que participei, de maneira online e

---

<sup>2</sup> - Sigla para abreviar o termo Ensino médio em Tempo Integral.

presencial, o mais extenso e duradouro foi o curso de formação inicial à metodologia da Escola da Escolha, realizado em fevereiro de 2020, com duração de cinco dias e ministrado na cidade de Caxambu/MG. O curso não apresentou de forma clara uma concepção pedagógica, assim como não abordou com profundidade quais as metodologias, didáticas e práticas pedagógicas utilizadas. O material disponibilizado pelos formadores do ICE apresentavam um conjunto expressivo de trechos recortados de teorias e concepções pedagógicas todas elas fundamentadas na ideologia neoliberal. O material e os cursos traziam também, o discurso ideológico do relatório elaborado pela Comissão internacional sobre educação para o século XXI para UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), de Jacques Delors, mais especificamente o capítulo que trata dos quatro pilares da educação; Noções sobre o conceito de Megahabilidades, de Dorothy Rich, e sobre a concepção de Códigos da modernidade, de Bernardo Toro. Assim como interpretações neoliberais sobre o conceito vygotskyano de “aprender a aprender”. Outro ponto notável, diz respeito a formação acadêmica dos palestrantes, segundo o site do ICE, era de graduados em gestão de negócios e processos gerenciais, não se encontrava entre os formadores graduados nas áreas de educação.

O período de implementação do EMTI foi marcado pelo preenchimento de planilhas, elaboração de relatórios e de guias de aprendizagens, baseados no ciclo do PDCA<sup>3</sup>, uma metodologia de gerenciamento desenvolvida para o meio empresarial e corporativo que consiste basicamente em planejamento e avaliação de processos, importante ressaltar que essa questão será apresentada de maneira mais detalhada e sistematizada no capítulo quatro desta dissertação. O método de gerenciamento passou a controlar e organizar também todo o trabalho pedagógico das escolas de EMTI, gerando assim, uma carga excessiva de cobranças baseadas em metas e padronizações rígidas de como deve ser desempenhado o processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário que se mostrava totalmente vinculado à formação neoliberal dos jovens do ensino médio me impulsionou a querer aprofundar os conhecimentos sobre o que o Estado, por meio da SEE/MG, estava propondo para o ensino médio; então, era preciso analisar de forma mais aprofundada e abrangente a implantação do EMTI na rede estadual de Minas Gerais, compreender o contexto histórico,

---

<sup>3</sup> - Sigla designada para abreviar o termo em inglês *Plan- Do- Check – Act*, que em tradução livre para o português significa *Planejar- Fazer- Verificar- Agir*.

político e social que nos levou ao estado atual das coisas, por esses motivos desenvolvi o interesse e senti a necessidade de pesquisar essa temática.

Nas palestras, nas formações, e nas capacitações que a SEE/MG promovia, os formadores, palestrantes e os capacitadores falavam da necessidade e importância das formações continuadas para o magistério, especializações, pós-graduação, etc. No entanto, não havia incentivos concretos para realizar as atualizações, qualificações, para cursar especializações, mestrados, doutorados, de forma a serem viabilizados pela SEE/MG. Visto que, a possibilidade de, por exemplo, conseguir afastamento para poder realizar uma pós-graduação, mesmo que de tempo parcial, é muito pequena e extremamente burocratizada. Nesse sentido, fica evidente a contradição entre o discurso e a prática concreta, o que acaba por exemplificar o caráter de gestão empresarial aos moldes do neoliberalismo que os órgãos educacionais incorporaram, onde partem da lógica de que o professor deve, por meios próprios, manter-se em constante aprimoramento, mas sem auxílio do Estado, sem tempo e aparatos suficientes para ter uma formação com qualidade.

O tema pesquisado e produzido na presente dissertação possui relevância social, educacional e política, visto que sistematiza um estudo com possibilidade de fornecer dados e material teórico para análise de um novo modelo de ensino que tem e terá influência e abrangência a milhares de jovens, com relação a formação escolar, a inserção dos mesmos no mundo do trabalho e na vida social e cidadã. A importância do tema pesquisado também se expressa como contribuição para o debate acadêmico e público da educação, que é algo essencial para a sociedade. No que permeia a questão da política pública educacional do modelo, a pesquisa pode contribuir para uma ampla publicização da mesma, ou seja, tornar público e transparente o processo e as respectivas etapas de implementação da Escola da Escolha, no que diz respeito aos documentos, materiais e cursos de capacitação, que foram e vem sendo desenvolvidos. Percebe-se que a SEE/MG (Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais) tem demonstrado pouca transparência e ausência de diálogo com a comunidade escolar e a sociedade de modo geral, em relação à implantação da referida política pública.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de maneira aprofundada, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC<sup>4</sup>), o modelo de ensino médio em tempo integral - Escola da Escolha - da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), bem como seus pressupostos teórico-metodológicos e o desenvolvimento do processo de sua implementação nas escolas estaduais.

### 1.1.2 Objetivos específicos

O primeiro objetivo específico visa identificar e discutir os principais elementos que constituem o currículo e os fundamentos político pedagógicos que orientam o modelo Escola da Escolha, dialogando com a concepção da Pedagogia Histórico-crítica e o conceito da função social da escola. O segundo busca investigar o discurso e os interesses que embasaram a elaboração e o processo de implementação da Escola da Escolha. Esta investigação será direcionada pelo entendimento de que se tratam de discursos consoantes com a ideologia neoliberal e empresarial. O terceiro destaca-se por analisar dois termos basilares na concepção desse modelo de ensino: *Projeto de Vida* e *Protagonismo Juvenil*. Propagados com frequência, esses conceitos são centrais no discurso dos idealizadores e difusores do modelo, que os colocam como eixos estruturantes do ensino médio. E por fim, o quarto caracteriza-se por compreender as mudanças em diferentes aspectos, acarretadas pelo novo currículo e pelas metodologias exigidas no ensino dos componentes curriculares integradores, isto é, as disciplinas eletivas e os itinerários formativos.

Em relação a metodologia da pesquisa, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de procedimentos investigativos como pesquisa bibliográfica e estudo documental. A pesquisa bibliográfica consiste basicamente no levantamento de referenciais teóricos usados para orientar e estruturar a análise, já com o estudo documental buscou-se avaliar os documentos a partir dos referenciais teóricos elencados. Por estudo documental, definiu-se a

---

<sup>4</sup> - PHC – Sigla para abreviar o termo Pedagogia histórico-crítica.

investigação esmiuçada dos seguintes documentos: a meta 6 do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014-2024 instituído pela Lei nº 13.005/14, a Lei nº 13.415/2017, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) versão 2018, os materiais desenvolvidos pela instituição ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) intitulados como *Cadernos de Formação da Escola da Escolha* (2019) e as normativas e orientações do EMTI disponíveis nos canais oficiais da SEE/MG. O direcionamento da análise ocorrerá por meio da utilização de conceitos e pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e de estudos sobre a relação entre neoliberalismo e educação. Sobre a análise do discurso realizada, cabe ressaltar que se trata de uma busca para alcançar a inteligibilidade, isto é, descrever, interpretar e compreender os textos e documentos que serão analisados nos capítulos um e quatro desta dissertação.

Feita uma breve reflexão sobre a metodologia utilizada, se faz necessário explicar em quais objetos da pesquisa foram aplicados o método de análise do discurso. Como mencionado anteriormente, os *cadernos de formação da Escola da Escolha*, assim como os documentos normativos e orientadores do EMTI tem no seu interior dois termos estruturantes e frequentemente citados na redação dos textos, são eles, *Projeto de Vida* e *Protagonismo Juvenil*. Nesse sentido, a ideia inicial é que através da análise destes termos, sejam promovidas inferências, a interpretação dos objetivos explícitos ou ocultos do discurso e a busca por captar a intenção por trás das linhas e entrelinhas.

Para o embasamento das análises e críticas construídas na pesquisa, tem-se como referenciais teóricos: Dermeval Saviani em *Escola e Democracia* (1992), *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2007) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2012). Lígia Márcia Martins com o livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (2013), Newton Duarte em *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (2021). No que tange à reflexão acerca da relação entre educação, trabalho e neoliberalismo, foram utilizadas obras e pesquisas de autores que dedicaram suas análises ao estudo do neoliberalismo e seus efeitos sobre a organização social, política e do trabalho: *O neoliberalismo. História e implicações* (2008) de David Harvey; *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil* (2002) de Ricardo Antunes; Wendy Brown com o

Livro *As ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente* (2019); o livro *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal* (2016) de Christian Laval e Pierre Dardot; Christian Laval em *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019); *Balanços do neoliberalismo* (1995), de Perry Anderson; e *O imaterial: conhecimento, valor e capital* (2005), de André Gorz. E por fim, para a melhor compreensão sobre a reforma do ensino médio e seus desdobramentos, os referências utilizados foram: o livro *A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias* (2018), de Luiz Carlos de Freitas, o artigo *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho* (2005), de Acacia Kuenzer, e Paulo Romualdo Hernandez em *A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar* (2019).

Em relação a estrutura e a organização dos capítulos da dissertação, vale ressaltar que ela conta com quatro capítulos, sendo o primeiro uma introdução ao tema pesquisado, isto é, uma explanação sobre a implementação na rede estadual de ensino de Minas Gerais do modelo de ensino médio em tempo integral (EMTI), intitulado Escola da Escolha. Contando também com uma análise e contextualização histórica sobre as recentes transformações pelas quais o ensino médio brasileiro vem passando, sobretudo nas redes públicas de educação, e de como as mudanças na esfera federal foram implantadas em Minas Gerais. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: o conteúdo da Lei nº 13.415/2017 que regulamentou a reforma do ensino médio, a versão final de 2018 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Lei nº13.005/14 que estabelece o PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, mais especificamente, a meta seis; e também o Decreto Estadual nº 47.227/2017 e o conjunto de diretrizes, normativas e documentos disponíveis nos canais oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), tais como os *Documentos orientadores do EMTI* nas versões de 2020, 2022 e 2023, e *Manual das Atividades Integradoras do ensino médio em tempo integral* (2023).

Como forma de fundamentar o estudo dos documentos, no capítulo um foram utilizadas pesquisas e produções que abordam a reforma do ensino médio, bem como o contexto histórico e político no qual ela está inserida, a exemplo do livro *A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias* (2018), de Luiz Carlos Freitas, onde o autor constrói um panorama sobre a introjeção contínua do

neoliberalismo nas políticas públicas estatais brasileiras, promovidas desde meados da década de 1990, em especial na educação brasileira, organizadas aos moldes das diretrizes neoliberais globais, conforme orientação de órgãos internacionais como o FMI, Banco Mundial, OCDE, etc. Esse projeto inicia-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso, atenua-se ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), mas não deixa de existir, e posteriormente, com o que o autor denomina por “golpe jurídico-midiático-parlamentar”, ocorrido em 2016 com destituição da então presidente Dilma Rousseff e Michel Temer assumindo a presidência, retomam-se as políticas educacionais neoliberais de maneira mais intensa e explícita, materializadas na reforma do ensino médio. Esse contexto histórico e político se demonstra fundamental para a compreensão da REM e para os desdobramentos que ela promoveu nas escolas estaduais de Minas Gerais.

A autora Acacia Kuenzer, em sua produção acadêmica, traz diversas contribuições sobre a conexão entre educação e trabalho, e que é vital para a pesquisa aqui desenvolvida, desse modo, o artigo *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho* (2005), Kuenzer pressupõem que o atual cenário da educação básica brasileira está interligado ao movimento mais amplo da organização internacional do trabalho e da fase do capitalismo neoliberal contemporâneo, dentro dessa perspectiva, o ensino tem sido pautado por pedagogias flexíveis e de competências, objetivando o alinhamento da educação aos interesses do capitalismo neoliberal. Ressalta-se que o referido artigo foi essencial para orientar a pesquisa acerca da compreensão do que se entende por pedagogia flexível e suas implicações no âmbito da educação e do mundo do trabalho. O artigo *A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar* (2019), de Paulo Romualdo Hernandez, à luz da Pedagogia histórico-crítica, debate as principais mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 no que diz respeito à ampliação da carga horária e as inovações no currículo, expondo hipóteses das possíveis consequências para o ensino médio público tanto no contexto de financiamento quanto na esfera da discussão de questões que permeiam o ensino e a aprendizagem. Dispondo-se do conceito de função social da escola, desenvolvido pela PHC, o autor expõe as contradições presentes na ordem do discurso e da efetivação da Lei nº13.415/2017, no que tange o acesso aos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade ao longo da

história, ou melhor dizendo, a negação do acesso destes conhecimentos para estudantes da classe trabalhadora, via modificações do currículo e políticas de financiamento.

É importante salientar que no primeiro capítulo a análise foi realizada de maneira concisa, buscando apresentar apenas as principais mudanças que ocorreram no ensino médio e os objetivos que essas leis e normativas visavam alcançar com os respectivos modelos de ensino, e por fim, como tais questões estão conectadas com transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil no mesmo período. O estudo mais aprofundado e conclusivo sobre o conteúdo e propostas contidas nos documentos supracitados, que dizem respeito ao EMTI - Escola da Escolha, serão desenvolvidos no capítulo quatro, juntamente com as críticas tecidas às propostas de educação neoliberal inerentes ao novo ensino médio (NEM<sup>5</sup>) e ao EMTI – Escola da Escolha, críticas essas que são fundamentadas à luz da Pedagogia Histórico - Crítica e de estudos sobre a relação entre neoliberalismo e educação.

O segundo capítulo apresenta, de forma sucinta, os principais conceitos e pressupostos que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica e que foram utilizados como fonte teórica e metodológica na construção da análise sobre o modelo de ensino já mencionado, no sentido de embasar o estudo e a crítica em relação a reforma do ensino médio na rede estadual de educação de Minas Gerais. Então, no segundo capítulo discorre-se sobre a referida corrente teórica a partir de obras de Dermeval Saviani, tais como *Escola e Democracia: teoria das educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política* (1999), *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1991) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2012), esses livros elucidam as estruturas teóricas e metodológicas que constituem a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, suas contribuições para as pesquisas em educação, bem como seus limites e possibilidades. No interior da teoria da PHC há uma chave interpretativa que versa sobre a função social da escola, e é por meio de tal conceito que se ancoram os referenciais que orientam a concepção de educação escolar incorporada nesta pesquisa.

O livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*

---

<sup>5</sup> - Sigla utilizada para abreviar o termo Novo Ensino Médio.



(2013), de Lígia Márcia Martins, também é utilizado no capítulo como forma de refletir sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na compreensão do papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Ao relacionar as aproximações existentes entre a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, a autora reflete, dentre outras coisas, sobre como o conceito vygotkiano intitulado desenvolvimento das funções psíquicas superiores é fundamental para que seja efetivada a função social da escola. Dessa maneira, o que se pretende não é estudar de forma aprofundada a Psicologia Histórico-Cultural e seus conceitos fundantes, mas sim se apropriar da reflexão promovida por Martins em relação as conexões entre as duas teorias e suas contribuições para pensar a educação escolar. Por fim, o capítulo também é estruturado a partir do Livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (2016), de Newton Duarte, onde o autor demonstra as estruturas da teoria histórico-crítica para a construção do currículo em uma perspectiva dialética e trata também da interligação entre os conteúdos escolares e a vida humana.

Para compreensão ampla e aprofundada das atuais políticas educacionais e as tendências pedagógicas aplicadas, se faz necessário uma contextualização histórica acerca do modo de organização social, econômico e político das últimas décadas, que tomou forma através do neoliberalismo. Há séculos o capitalismo desenvolve continuamente métodos e modos de acumulação, que ora se sobrepõem, ora se complementam, variando conforme as crises cíclicas que o acompanham. Nessa perspectiva, o neoliberalismo se fixou com predominância em resposta as crises eclodidas ao longo da década de 1970, que geraram a queda do modelo de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) e abriram espaço para o surgimento de novos modos de acumulação do capital. O expoente principal para a solidificação do neoliberalismo foi a globalização do capital industrial e financeiro, que dentre outras questões, proporcionou uma expansão acelerada dos setores de serviços e da flexibilização da produção e do trabalho em escala global. Dito isso, no que diz respeito a estrutura do capítulo três, pode-se afirmar que é constituída pelo estudo sintético acerca do neoliberalismo e sua relação com a organização produtiva e do trabalho no capitalismo, com a formação da subjetividade dos sujeitos a partir de uma concepção neoliberal de mundo, e suas influências sob educação escolar.

Como fonte de fundamentação teórica para a construção do capítulo três, optou-se por realizar um compilado, uma espécie de condensado de diversas abordagens teóricas e metodológicas sobre o tema, reunindo livros, artigos e produções de diferentes autores e concepções, como forma de traçar um panorama geral sobre o que é neoliberalismo, como se consolidou e quais consequências vem desencadeando para o mundo do trabalho, para educação básica ao longo das últimas décadas, bem como as mutações promovidas pela racionalidade neoliberal na formação da subjetividade dos sujeitos. Iniciando a reflexão a partir do livro *O neoliberalismo. História e implicações* (2008) e do artigo *Neoliberalismo como destruição criativa* (2007), de David Harvey, no qual o autor conceitua o neoliberalismo por meio de uma corrente teórica marxista, discorrendo sobre o surgimento do conceito, bem como de suas primeiras experiências de aplicabilidade nas décadas finais do século passado. A tese defendida é a de que muito mais do que uma doutrina política e econômica, o neoliberalismo é um método imperialista utilizado para inaugurar novas formas de acumulação e manutenção do capitalismo em escala global. Mas não é possível explicar o seu “sucesso” e adesão mundial, sem compreender os valores e virtudes que foram falsamente remetidos a ele, a exemplo dos ideais de liberdade e empreendedorismo individual. Entretanto, ao se investigar as experiências históricas mobilizadas pelo neoliberalismo, nota-se que, na realidade, sua gênese está intimamente ligada ao autoritarismo e regimes ditatoriais, vide a era Pinochet (1973-1990) no Chile e os governos Margaret Thatcher e Ronald Reagan no Reino Unido e Estados Unidos da América respectivamente.

O Livro *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente* (2019), de Wendy Brown, reflete sobre como o neoliberalismo orienta e estrutura a política na sociedade, construindo mecanismos que acarretam em um sequestro do Estado por medidas privatistas, de financeirização e impopulares, e espalha para a sociedade o individualismo, autoritarismo e fortalece a formação de grupos de extrema-direita.

O autor Ricardo Antunes, no livro *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil* (2002), investiga as transformações e metamorfoses ocorridas no capitalismo a partir da tomada hegemônica do neoliberalismo na esfera produtiva e no mundo do trabalho, reestruturando-os sob a lógica de um regime de acumulação flexível e da

precarização do trabalho. Focalizando as análises na Inglaterra e no Brasil, esse livro foi crucial para o capítulo três, pois com ele foi possível apreender a relação entre trabalho e capital, e por meio disso, compreender os interesses e objetivos neoliberais de atrelar a formação escolar dos sujeitos aos moldes do regime de acumulação flexível do capital.

É também por meio da obra *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal* (2016), de Christian Laval e Pierre Dardot, que o capítulo três está baseado. Esses teóricos conceituam o neoliberalismo a partir dos estudos de conceitos foucaultianos desenvolvidos em *Nascimento da Biopolítica* (2008) e *Segurança, Território e População* (2008), de Michel Foucault (1926-1984), como forma de ampliar os limites da teoria do valor de Marx, do século XIX, visando uma melhor compreensão da formação do neoliberalismo no contexto dos anos 1970, sob os governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Então, partindo pressupostos foucaultiano e marxistas, Dardot e Laval partem de uma investigação sobre gênese e essência do neoliberalismo, onde o definem como uma racionalidade, uma espécie de razão que orienta os sujeitos, sejam eles governantes ou governados. Contra argumentando outros pensadores, este estudo afirma que o neoliberalismo extrapola a esfera da economia e da política, e se enraíza na subjetividade dos indivíduos, direcionando todos os elementos da nossa existência, sejam os comportamentos, as relações interpessoais e/ou a construção da identidade. A ideia de empreendedorismo está tão profundamente arraigada que os sujeitos se veem como empresas e enxergam os demais igualmente; porém, com o adicional de serem concorrentes. Então, o estímulo à competição se torna generalizado.

Em suma, os livros de Harvey e Ricardo Antunes, assim como o livro *O imaterial: conhecimento, valor e capital* (2005), de André Gorz, e o artigo *Balanços do neoliberalismo* (1995), de Perry Anderson, foram essenciais para o entendimento e debate sobre contexto histórico, político e econômico do desenvolvimento do neoliberalismo e seus desdobramentos, ao passo que a obra de Dardot e Laval, corresponde ao referencial que se tem na pesquisa em relação ao *modus operandi* do neoliberalismo nas relações sociais e na subjetivação dos sujeitos, tanto no plano social mais abrangente como especificamente na educação escolar. Ao adentrar-se mais profundamente na discussão no que tange a relação entre neoliberalismo e educação escolar, Christian Laval, em *A escola não é uma empresa: neoliberalismo*

*em ataque ao ensino público* (2019), debate as reformas educacionais promovidas no sistema público de ensino da França na década de 1980, compreendendo tais mudanças como tendo um caráter neoliberal, mercantilizante e mercadorizante da educação. Através da análise de documentos oficiais de entidades como a Comissão da Comunidade Europeia, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de vasta bibliografia sobre política educacional francesa e de outros países (Catani, 2019), o autor demonstra que, a partir do teor discursivo e deliberativo desses documentos, a educação básica francesa transformou-se e adaptou uma lógica empresarial, concorrencial e flexível para o currículo escolar, às práticas pedagógicas e à administração das escolas.

Esse livro mostra-se nuclear para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a educação básica, que parta do pressuposto da relação intrinsecamente existente entre neoliberalismo e educação. Embora trate da experiência educacional francesa, os conceitos produzidos por Laval podem ser facilmente aplicados na realidade concreta do ensino público brasileiro. Sendo assim, a absorção da concepção de que o neoliberalismo transcende a noção de ser um sistema puramente econômico, constituindo-se também como um sistema político, social, cultural e teórico, que se introjeta nos mais variados campos da sociedade, inclusive na estrutura da escola, corrobora para análise que foi realizada na pesquisa (no capítulo quatro) sobre o ensino médio em tempo integral das escolas estaduais mineiras.

O capítulo quatro é composto pela análise detalhada dos *Documentos orientadores do EMTI* nas versões de 2020, 2022 e 2023, *Manual das Atividades Integradoras do ensino médio em tempo integral* (2023), formulados pela SEE-MG, e também pelos *Cadernos de Formação da Escola da Escolha* (2019) desenvolvidos pelo ICE. O estudo foi realizado a partir das reflexões construídas ao longo dos três primeiros capítulos, somando-se também à análise de conteúdo. A investigação do conteúdo, metodologia e discursos contidos nos documentos e palestras, levou em consideração elencar e avaliar os principais referenciais utilizados para construir o modelo, citando como exemplos, o relatório produzido para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), de Jacques Delors; agrupamento de temáticas e citações sobre o conceito de Megahabilidades, de Dorothy Rich, e a concepção de Códigos

da modernidade, de Bernardo Toro; assim como interpretações resumidas sobre o conceito vygotskyano de “aprender a aprender”, entre outros. O quarto capítulo é o ponto central da dissertação, no qual se concluiu a análise acerca do EMTI- Escola da Escolha e seus principais desdobramentos.

## 2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

O presente capítulo tem como objetivo analisar a contrarreforma<sup>6</sup> do Ensino Médio instituída pela lei 13.415/2017 nas escolas estaduais mineiras. O estudo é documental-bibliográfico. Analisam-se documentos tais como a Lei 13.415/17, a BNCC versão 2018, PNE (2014-2024) meta 6 e o Decreto Estadual nº 47.227/17, que instituiu o marco legal para a criação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e em 2019 se concretizou no projeto piloto *Escola da Escolha* em Minas Gerais. Embasando-se também em referenciais teóricos que debatem a temática sob a perspectiva da relação entre educação básica e o neoliberalismo.

A fundamentação da análise conta com o livro *A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias* (2018), de Luiz Carlos de Freitas, que debate o contexto político e social brasileiro diante das reformas neoliberais encabeçadas pelo governo Michel Temer, dentre as quais está a Reforma do Ensino Médio. Trata também das experiências de privatização e terceirização das escolas nos EUA e Chile, fazendo conexões com os projetos neoliberais em curso na educação pública brasileira. Como referenciais de apoio para as reflexões e investigações no tocante a Lei nº 13.415/17 e seus desdobramentos estão o artigo *Ensino médio: atalhos para o passado* (2017), de Luiz Antônio Cunha; *A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar* (2019), de Paulo Romualdo Hernandez; *Por quê a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória 746/2016 (Lei nº 13.415)* (2017), de Gaudêncio Frigotto e Vânia Cardoso Motta, e *A bncc e a reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso* (2018), de Mônica Ribeiro da SILVA.

Para tratar de aspectos mais gerais da atual fase do capitalismo, sua organização produtiva e divisão internacional do trabalho, e fatores mais específicos sobre papel da escola e ações pedagógicas diante desse contexto, utilizou-se o artigo *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho* (2005), de Acacia Kuenzer.

---

<sup>6</sup> - O termo contrarreforma é empregado por alguns estudiosos (RAMOS, 2022; HERNANDES, 2019, 2020; FERREIRO, 2018) para definir as políticas implementadas pela Lei 13.415/2017 como retrocessos e regresso a práticas que se assemelham com políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, durante a ditadura militar e nas reformas ocorridas nos anos 1990, que em nada se demonstraram enquanto políticas inclusivas e que contaram com participação da sociedade civil para sua implementação.

É importante frisar que este capítulo é introdutório, então optou-se por trazer um panorama mais geral e resumido sobre as mudanças no ensino médio nas instâncias federal e estadual. Aspectos mais específicos como a discussão sobre o conceito de neoliberalismo e sua influência nas políticas educacionais e na formação das juventudes, bem como a fundamentação metodológica da pesquisa e o teor dos materiais teóricos e pedagógicos do projeto *Escola da Escolha* serão abordados nos capítulos subsequentes.

## 2.1 CONSOLIDAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17, DA BNCC E DECRETO ESTADUAL

### Nº47.227/17

A chamada reforma do ensino médio iniciou com a promulgação da medida provisória nº 746 de 2016 no governo do então presidente Michel Temer (PMDB), tendo como ministro da Educação Mendonça Filho (DEM), na ocasião a MP<sup>7</sup> repercutiu negativamente entre setores da educação e da sociedade civil, devido a ausência de debates públicos e participação popular em sua elaboração. Somando-se ao fato de ter sido criada diretamente pelo poder executivo, o que demonstra um caráter autoritário e impopular. Importante salientar que a medida provisória incorporou grande parte do Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Mas diferentemente da postura adotada pelo governo Temer, o parlamentar se mostrou sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e elaborou um substitutivo, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação. Entretanto:

Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi *atropelado* pela medida provisória. Na realidade, o que ela *atropelou* foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da *flexibilização* do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto, com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais (CUNHA, 2017, p. 379).

No intervalo de alguns meses a MP nº726/2016 se converteu na Lei nº 13.145/2017 com seus formuladores mantendo uma postura intransigente e pouco democrática ao rejeitar de forma sistemática discussões aprofundadas com

---

<sup>7</sup>\_ MP sigla utilizada para abreviar o termo medida provisória.

profissionais da educação e especialistas da área que ansiavam por debater e apresentar suas propostas. Após ser convertida na Lei nº 13.415/2017, a chamada reforma do Ensino Médio foi utilizada como um dos pilares na estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve sua versão final homologada em dezembro de 2018. Em se tratando do referido documento, sua definição é dada da seguinte maneira: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018)<sup>8</sup>. Em resumo, os currículos das redes estaduais, municipais e escolas privadas são construídos a partir dos preceitos estabelecidos pela BNCC que indica “as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.” (BRASIL, 2018).

Em relação ao teor da Lei 13.415/17 evidenciam-se alterações na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), na Lei nº 11.494/07 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e institui política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)<sup>9</sup>. Dentre as principais mudanças estão as ocorridas na carga horária e organização curricular, onde os currículos escolares tornaram-se compostos por 1.800 horas de conteúdos da BNCC - Com obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, algumas disciplinas como educação física, artes, sociologia e filosofia tiveram seus estudos e práticas assegurados como obrigatórios, porém sem a necessidade de se constituírem enquanto disciplinas autônomas ou até mesmo de serem ofertadas em todos os anos do Ensino Médio<sup>10</sup>. O restante da carga horária, 1.200 horas, foram preenchidas por itinerários formativos: I- Linguagens, II- Ciências exatas, III- Ciências da natureza, IV- Ciências humanas e sociais aplicadas e V- Ensino técnico profissional (Hernandes, 2019).

Anteriormente, das 800 horas anuais que somavam 2.400 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio, se modificarão gradativamente “para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de

---

<sup>8</sup> \_ Conteúdo disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

<sup>9</sup> \_ Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

<sup>10</sup> \_ Consultar parágrafos § 2º e § 3º do artigo 3º da Lei nº13.415/17.



cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.” (BRASIL, 2017). O aumento da carga horária também está interligado com a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE), inscrito sob a Lei nº 13.005/14 com validade para o decênio 2014-2024, no qual institui que se deve “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)<sup>11</sup>.

Diante da implementação da Lei nº 13.415/17 e visando o cumprimento da Lei nº 13.005/14, a rede estadual de educação básica do estado de Minas Gerais instituiu em agosto de 2017 o Decreto Estadual nº 47.227 que regulamenta a Educação integral e integrada, sendo que, na ocasião, iniciou o projeto com quarenta e quatro escolas pilotos que aderiram ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em 2019 o governo do estado comandado por Romeu Zema (NOVO) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) firmaram parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) estabelecendo assim, o modelo pedagógico e de gestão intitulado *Escola da Escolha*, implementado inicialmente em setenta e uma escolas e posteriormente “expandiu o Programa para mais 210 escolas, totalizando 281 unidades escolares para 2020. Dessas, 43 ofertarão Ensino Médio Integral Profissional.” (MINAS GERAIS, 2020). E no ano de 2023 contava com setecentas e vinte e uma escolas de EMTI – sob o gerenciamento do modelo Escola da Escolha – com modalidade de ensino propedêutico e profissionalizante. (MINAS GERAIS, 2023)<sup>12</sup>

Em linhas gerais, esse modelo de EMTI está estruturado com base na BNCC, Lei 13.415/17 e em tendências pedagógicas e discursos educacionais que ecoam no cenário educacional desde a década de 1990. De acordo com o próprio documento orientador do Ensino Médio em Tempo Integral “O projeto escolar fundamenta-se nos Princípios Educativos (Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação, Protagonismo e Educação Interdimensional) do Modelo Escola da Escolha, que é operacionalizado pelo currículo” cujo trabalho pedagógico e as metodologias de ensino são fundadas em “três Eixos Formativos (Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências

---

<sup>11</sup> \_ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

<sup>12</sup> - O estudo mais detalhado sobre a implementação do modelo Escola da Escolha para Ensino Médio em Tempo Integral será realizado no capítulo 4.

para o Século XXI). (MINAS GERAIS, 2023, p.06)

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

O termo que dá nome a este subtítulo foi parafraseado do livro *A Reforma Empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias* (2018) de Luiz Carlos de Freitas. A escolha pelo conceito *Reforma Empresarial da Educação* se deu pelo fato de que a tríade composta pela Lei nº 13.415/17, BNCC 2018 e Decreto Estadual nº 47.227, estão de maneira concreta e nítida, interligadas com os interesses de institutos e fundações de grandes grupos empresariais, e vem tendo como protagonistas organizações e instituições autointituladas ‘apolíticas’, mas que escondem interesses político-econômicos bem estabelecidos, como é o caso do *Todos pela educação*. Esta afirmação pode ser confirmada ao notar-se que desde a fase de elaboração e implementação da contrarreforma do ensino médio, setores do empresariado brasileiro ou que atuam no Brasil lideraram o ímpeto pela realização da reforma do Ensino Médio, e tais interesses estão abertamente ligados aos preceitos do neoliberalismo. Alguns dos principais agentes foram:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burguer King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (Macedo, 2014, p. 1532).

Mas, para melhor compreensão dessa questão é preciso investigar o contexto político e social pelo qual os blocos empresariais se tornaram hegemônicos e grandes influenciadores na formulação de políticas públicas. Desde os anos 90 o Brasil passa por um processo de introjeção do neoliberalismo nas políticas de Estado, a educação especificamente sofreu muito com isso, sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e apesar de atenuado nos governos do PT se manteve, e em 2016 pós “golpe-jurídico-midiático-parlamentar” – termo Cunhado por Freitas (2018) em referência ao impeachment de Dilma Rousseff – se intensificou, e materializou-se na contrarreforma do Ensino Médio, na Emenda Constitucional 95, no escola sem partido e na ascensão da nova direita. (Freitas,

2018).

A intensificação de políticas neoliberais se evidencia sobretudo por três medidas realizadas pelo governo Temer e que foram continuadas pelo governo sucessor, o de Bolsonaro. São elas: a reforma trabalhista Lei nº 13.467/2017, que alterou profundamente a Consolidação das leis do trabalho (CLT), gerando diversos retrocessos em termos de direitos trabalhistas e intensificando o processo de precarização do trabalho. A segunda medida foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016 e que promulgada como Emenda Constitucional (EC) 95 estabeleceu o congelamento dos gastos e investimentos públicos por vinte anos, impactando diretamente na manutenção e desenvolvimento de áreas como saúde, educação e seguridade social. E por fim, a terceira é a contrarreforma do Ensino Médio. Mesmo a reforma trabalhista e EC 95/16, a primeiro momento, não estarem explicitamente relacionadas com a educação, nota-se que essas medidas afetaram diretamente tal área, visto que ao estabelecer austeridade fiscal e corte de gastos em investimentos públicos, e instituir normas que reforçam a precarização do trabalho, impactaram diretamente no orçamento da Educação pública, e na concepção e objetivos da formação escolar.

Outro fator aqui citado como impulsionador da REM é o que Freitas (2018) chama de “nova direita” neoliberal que tem desempenhado um importante papel na disputa pelos rumos da educação brasileira. Como já apresentado, as reformas educacionais de cunho neoliberal foram ganhando força no Brasil a partir dos governos FHC, mas não foram paralisadas durante os governos de coalizão do PT (2003-2016), pois os representantes da “nova direita” neoliberal atuaram dentro e fora destes, claro que de maneira mais contida do que em nos governos Temer e Bolsonaro, dado que os governos do PT tiveram como característica marcante um modelo político de conciliação e amenização de medidas antipopulares e antiprogressistas, mas mesmo neste período, os agentes do neoliberalismo articularam-se de modo que a “nova direita” “expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos.” (Freitas, 2018, p.15).

Com grande poder financeiro, midiático e acadêmico, a reforma empresarial da educação também contou com um importante pilar: o movimento político “Escola sem Partido” e outros similares, que têm cumprido papel relevante

na tarefa de cercear a liberdade docente, e não coincidentemente estão intrinsecamente ligados “à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial” (Freitas, 2018, p.28). Adicionando-se o fato de que, a contrarreforma do Ensino Médio e o “congelamento dos investimentos nas instituições públicas de Ensino Superior são a concretização material do que interessa à PEC nº 55 e vai ao encontro das ideologias do Escola “sem” Partido e do Todos pela Educação. (Frigotto; Motta, 2017, p. 367).

Ao se investigar os interesses e motivos pelos quais implementou-se a contrarreforma expressa pela Lei nº13.415/17, Cunha (2017) levanta a hipótese de que a reforma do Ensino Médio não visou somente atingir o ensino médio, mas também foi utilizada como contensão de uma crise no ensino superior, haja vista que a partir de 2015 se instaurou uma crise de expansão do setor privado de ensino superior e se intensificou durante o governo Temer, sobretudo pela diminuição do financiamento governamental. Depois de vários anos de crescimento constante – muito por conta do apoio governamental com programas como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) – grandes grupos empresariais do setor privado de ensino superior se formaram a partir de fusões e absorvendo pequenas e médias instituições universitárias, faculdades e centros educacionais, gerando assim conglomerados gigantes que contam com capital nacional e internacional, disputando entre si esse nicho de mercado, como é o caso da *Kroton Educacional*, maior empresa de educação privada do mundo, e um exemplo concreto desse fenômeno. Com um modelo de negócios baseado na absorção de pequenas faculdades em diversas regiões do Brasil e fusões com outros grandes grupos educacionais como a Anhanguera e até mesmo de outros países.

O segundo ponto levantado por essa hipótese diz respeito ao FIES, que com o agravamento da crise econômica em 2015 e 2016 gerou uma série de problemas como a diminuição do número de matrículas nas instituições privadas e alto índice de inadimplência, “sobretudo devido ao agravamento das condições de vida dos estudantes, obrigando muitos deles a abandonarem os cursos, mesmo quando beneficiado por algum tipo de bolsa.” E o resultado desse processo se expressou em uma “drástica redução do número de calouros com bolsas do FIES: em 2014, eles eram 38% do alunado das instituições privadas, proporção que caiu

para 19% em 2015, ou seja, para a metade.” (Cunha, 2017, p. 382). Mesmo os estudantes que pagavam a mensalidade integral não ficaram imunes à crise, de maneira que as famílias da classe média baixa também foram atingidas por ela, principalmente pelo elevado índice de desemprego. Diante do exposto, em 2016 o resultado foi uma taxa de 50% de contratos com inadimplência. A crise se agravou ainda mais com as políticas econômicas do governo Temer, especialmente pela EC 95/16, que estabeleceu o teto de gastos que congelou o investimento público em 20 anos, incluindo nesse pacote as verbas de financiamento do FIES, o resultado foi então de muitos cortes e austeridade para o setor.

Então, considerando os fatores elencados, como forma de contenção da demanda de ensino superior, implementou-se a MP nº 746/2016 e depois convertida na Lei nº 13.415/17 para barrar o acesso de parte dos jovens das classes subalternas aos cursos de graduação, pois na própria concepção da reforma do Ensino Médio fica expressa a separação entre o ensino médio e o ensino técnico profissional, materializados pela divisão entre quatro itinerários formativos propedêuticos e um de cunho profissionalizante, o itinerário V, e assim retoma-se a velha idealização “do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (Cunha, 2017, p. 379).

## 2. 3 CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Levantadas as questões acerca do contexto mais geral pelo qual a implantação da contrarreforma do Ensino Médio está inserida, se faz necessário apontar algumas considerações a respeito da influência da atual fase do capitalismo, no tocante a lógica produtiva e a divisão internacional do trabalho, nas mudanças realizadas na educação básica. Kuenzer (2005) apropria-se dos conceitos gramscianos de Ideologia e Hegemonia, e do debate sobre a intrínseca relação destes fenômenos com a consolidação do capitalismo aos moldes do taylorismo/fordismo por meio de sua propagação nos sistemas educativos e culturais, demonstrando assim a premissa que comprova como um determinado modo de organização produtiva e do trabalho altera e orienta o modo de vida, costumes e visão de mundo dos indivíduos.

Com a mudança no paradigma produtivo iniciado a partir da ascensão do toyotismo, as formas educativas e culturais modificaram seus pressupostos e discursos. Diferentemente do fordismo que consistia em um trabalho repetitivo e

monofuncional que gerava uma perversa alienação do trabalho, o toyotismo impunha atividades laborais baseadas em múltiplas tarefas e na formação de trabalhadores polivalentes. No entanto, o trabalho desempenhado não demandava conhecimentos aprofundados sobre a essência da função, isto é, os aspectos teóricos, técnicos e científicos por trás da atividade, a compreensão sobre todas as etapas produtivas, a finalidade e destinação do que se produz, etc. E apesar de parecer ter acabado com a alienação, dado o grau de aptidão que o trabalhador deveria possuir, o toyotismo não rompe com a alienação do trabalho, ao contrário, a potencializa.

E ante o exposto, as formas educativas e pedagógicas geradas a partir do toyotismo sob a égide do neoliberalismo, ecoam discursos de integração e relação de dependência mútua entre os conhecimentos e disciplinas, defendendo uma formação ampla e integral, com intuito de flexibilizar a aprendizagem para que estudantes formem-se sob os preceitos da polivalência, desenvolvam habilidades multifuncionais e sejam capazes de resolver problemas e situações diversas, adquirindo conhecimento teóricos e práticos distintos. Contudo, há muitos limites entre o discurso pedagógico e a prática concreta no mundo do trabalho, uma vez que não é possível estabelecer uma educação integradora, multidimensional e científica dentro desse contexto, pois na prática concreta, o toyotismo não promove conhecimentos aprofundados sobre as funções de trabalho, de outro modo, gera trabalhadores que executam muitas funções apenas com conhecimentos superficiais e vazios, não superando a alienação posta pelo fordismo.

Além disso, a organização da escola como está dada não corrobora para que a teoria e prática, a chamada práxis, forme o pensamento e o aprendizado dos indivíduos. Em suma, mesmo que intenções de formação integral e reconhecimento da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento estejam presentes da pedagogia toyotista/flexível, a escola não será capaz de aplicá-las, pois somente com uma pedagogia emancipatória que tenha como norte uma nova organização social (não capitalista) seria possível alcançar tal feito. Caso contrário, tende a substituir o “trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro de ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação” (Kuenzer, 2005, p. 81).

Ao observar os princípios de organização e gestão do trabalho no

toyotismo e transportá-las para o campo da pedagogia, Kuenzer (2005) salienta que diversas tendências podem ser identificadas nos discursos e práticas educativas, tais como a administração escolar tornar-se sinônimo de gestão de negócios, em que os preceitos de eficiência e eficácia no combate de qualquer forma de desperdício, com um rigoroso controle de qualidade, estão presentes de forma recorrente na formulação de proposta pedagógicas de cunho flexível. Conectada à concepção de gestão escolar encontra-se também o trabalho pedagógico e a atuação docente em si, no qual a ideia central reside no pressuposto da flexibilidade como condição sine qua non para a aprendizagem, pois assim como no toyotismo, a produção – leia-se aqui processo de ensino-aprendizagem – deve obedecer a demanda. Isso significa dizer que não se faz mais necessário focalizar em habilidades e competências muito específicas e bem definidas para atender a um grau de instrução direcionado a formar mão-de-obra para postos de trabalho com funções bem delimitadas, mas sim em gerar trabalhadores e sujeitos flexíveis, que se adaptam com eficiência e rapidez a variadas situações, também sabendo lidar com inovações e imprevistos.

## 2.4 ALGUMAS DAS JUSTIFICATIVAS E MOTIVAÇÕES QUE PROMOVERAM

### CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Os autores Frigotto e Motta (2017), analisam a reforma do Ensino Médio a partir de dois pontos: os aspectos ideológicos por trás da medida e a sua relação com outras reformas de austeridade e ajuste fiscal também implementadas durante o governo Temer – que foram apresentadas aqui anteriormente. A reflexão sobre o primeiro aspecto parte do entendimento de que toda a reforma foi pensada e construída sob a lógica e ideologia do neoliberalismo, com o adicional de estar inscrita na modalidade de capitalismo dependente como é o caso do Brasil, utilizando-se de métodos autoritários para impor a Lei nº13.415/17 para os jovens da classe trabalhadora, afetando 85% dos alunos de escola pública dentro dessa faixa etária. O segundo fator apresentado também se insere na chave interpretativa da influência do neoliberalismo na política econômica dos países, especialmente quando se trata de países dependentes, onde o objetivo principal é a retirada direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora para aumentar as taxas de lucro e a fonte de acumulação de capital da burguesia internacional e nacional.

Revestida sob a justificativa de urgência, a reforma do Ensino Médio que foi aprovada ainda como medida provisória, a MP 746/2016, teve como porta vozes os dirigentes do Ministério da educação (MEC) utilizando-se de argumentos para alegar a necessidade de derrubar barreiras que impedem o crescimento econômico. “E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.” (Frigotto e Motta, 2017, p. 357).

No que tange o discurso dos representantes do MEC sobre capital humano, as afirmações vão no sentido de declarar que um dos grandes problemas da educação brasileira são os baixos níveis de capital humano, e para sanar tal problema seria preciso o investimento em tecnologia para que os jovens adquirissem boa formação e isso atrairia investimentos de setores de produção com alta complexidade. Contudo, Frigotto e Motta (2017) demonstram que é um discurso falacioso, visto que se fosse de interesse estatal aumentar o grau de produtividade e desenvolvimento de uma cadeia complexa do setor industrial e de tecnologia, o Brasil deveria superar a posição marginalizada e subserviente em que se encontra na divisão internacional do trabalho, na qual tem como principal fonte de seu PIB o setor terciário (comércio e serviços), que absorve uma camada de trabalhadores com funções simples, baixa formação e remuneração, somando-se também com a principal posição que o Brasil ocupa economicamente sendo um país agro exportador de *commodities*. Eis aí a contradição entre o discurso neoliberal do aumento do capital humano com a realidade material concreta no tocante a organização econômica e produtiva brasileira.

A superação da posição subordinada no capitalismo tardio e dependente, na qual o Brasil se encontra, segundo Frigotto e Motta (2017) fica cada vez mais distante do horizonte devido as medidas de austeridade, ajuste fiscal, contenção de despesas e congelamento de gastos impostos pelas recentes contrarreformas promovidas pelos últimos governos. Ora, como seria possível avançar do ponto de vista técnico-científico, industrial e de qualificação da força de trabalho sem os devidos investimentos e enfiamentos à histórica subserviência do Estado brasileiro aos interesses dos países centrais do capitalismo? E ainda, como alcançar pleno desenvolvimento econômico e social a partir da lógica neoliberal que prioriza “o



pagamento de juros e amortização da dívida [pública]<sup>13</sup> (superávit primário) em detrimento de investimentos sociais.” (Frigotto e Motta, 2017 p. 360).

A reforma do Ensino Médio também foi justificada como correção necessária ao excessivo número de disciplinas que não contribuíam com a formação para o mercado de trabalho, SILVA (2018), relembra que os porta-vozes da medida afirmavam que esta etapa de ensino precisava com urgência se alinhar “as recomendações do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” e orientar-se pelos quatro pilares da educação de “Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (SILVA, 2018, p.02), retomando assim um discurso retrógrado de meados dos anos de 1990, contraditoriamente ao que seus entusiastas bradavam como inovação.

Durante as audiências públicas em 2016 para debater a MP 746/16, (SILVA, 2018) apresenta que os membros do governo responsáveis por defender a medida argumentavam que um dos motivos pela urgência da reforma ocorria por conta das notas do Brasil no IDEB estarem estagnadas a anos, era preciso também elevar a posição do país no ranking do PISA, aumentar o número de matrículas dos jovens do ensino médio integradas a cursos técnicos profissionalizantes, pois estavam aquém do patamar mantido em países desenvolvidos. E por fim, era preciso reduzir a quantidade de disciplinas, visto que somente 16% dos formados ingressavam em cursos de ensino superior. Não por acaso no texto inicial da MP 746/16 as disciplinas de Filosofia e Sociologia haviam deixado de ser obrigatórias, o que conseqüentemente acabaria por extingui-las do currículo, mas após um certo embate e pressões externas, ao transformar a MP na Lei nº13.145/17, essas disciplinas juntamente com Artes e Educação física tornaram-se “presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; [...] compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular;” (SILVA, 2018, p. 05). Isto é, de disciplinas obrigatórias e essenciais para a formação das juventudes, que compõem o conjunto de conhecimento clássicos e historicamente acumulados pela humanidade, passaram a ser tratadas como desnecessárias e de menor grau de importância, sendo negligenciadas sistematicamente.

Outra motivação pela urgência da REM parte da premissa da modernização da estrutura curricular, por meio de sua flexibilização por áreas do

---

<sup>13</sup> - Acréscimo nosso.

conhecimento. Isso significa que ao flexibilizar e empobrecer o currículo, o objetivo central fundava-se na estratégia de melhorar o índice brasileiro nas avaliações de proficiência estudantil, tal qual o PISA e o IDEB, como se verifica no fragmento a seguir:

Provavelmente, essa visão consensual explica a atuação da OCDE no âmbito da educação. Defendendo a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, esse organismo passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências. O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (Frigotto e Motta, 2017, p. 364-365).

A flexibilização do currículo promovida pela REM e materializada na BNCC, além de objetivar a elevação do Brasil nos *rankings* educacionais, através de mecanismos que priorizam o foco em “disciplinas básicas” como Língua Portuguesa e Matemática para que os estudantes assimilem competências e habilidades relacionadas a leitura e interpretação de texto, e operações matemáticas básicas, as mudanças curriculares também estão associadas a um projeto de padronização do ensino e aprendizagem. Então, a partir deste sistema padronizado os testes de avaliação em larga escala, como por exemplo o SAEB e PROEB, cobram a aprendizagem com base na BNCC e por meio disso as escolas são inseridas em um processo de prestação de contas (*accountability*), onde aquelas que não obtém êxito nas avaliações são monitoradas e se cria um ambiente de insegurança quanto sua sobrevivência. À medida que esse processo tem se tornado cada vez mais hegemônico, questões centrais para se refletir sobre os reais problemas da escola se tornam secundárias ou até mesmo retiradas de pauta.

## 2. 5 AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO: MÉTODO DE CONTROLE

Diante da breve contextualização da contrarreforma da educação básica no âmbito histórico, político e social, é importante salientar alguns dos

desdobramentos observados até o momento. Como já apresentado, a Lei nº13.415/17 foi elaborada visando os interesses de setores do empresariado brasileiro e em alguma medida de instituições internacionais, interesses estes diretamente vinculados a ideologia neoliberal e a economia de mercado, que por sua vez, expressam-se através de medidas amplamente implementadas nas escolas desde a gestão, passando pelo trabalho pedagógico e estendendo-se até a formação escolar dos jovens e seu ingresso no mercado de trabalho. Freitas (2018) compreende que os reformadores empresariais da educação realizam estas políticas visando, por um lado, garantir a assimilação de competências e habilidades necessárias para a formação de trabalhadores condizentes com o atual modelo de acumulação do capital, tal qual Kuenzer (2005) explicita com a reflexão sobre a pedagogia flexível. Mas as reformas também são empreendidas com o objetivo da “retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.” (Kuenzer, 2005, p. 42).

Reformas educacionais de natureza neoliberal não são específicas do Brasil, em países como Estados Unidos e Chile é possível notar experiências que vão desde modelos escolas terceirizadas, as chamadas *Charters*<sup>14</sup>, como é o caso dos EUA, até o processo de ampla privatização e distribuição de *vouchers* realizada pelo Estado, a exemplo do Chile. Comparando a reforma do Ensino Médio no Brasil com os sistemas educacionais desses dois países, constata-se uma semelhança: as políticas educacionais de todos são baseadas em avaliações internacionais, nacionais e regionais de desempenho, como forma de estabelecer *rankings* para medir o grau de qualidade das escolas e atestar os dados “técnicos” que comprovam a eficácia desse sistema. De forma resumida, o processo consiste em introduzir a lógica de funcionamento de uma empresa na administração escolar, criando mecanismos de análise e certificação da qualidade do ensino através de testes elaborados por agentes externos à escola, aprovação do método por parte de algumas camadas sociais devido a visibilidade dada pela mídia e vinculação de recursos baseados nos índices fixados pelas próprias avaliações. E para as escolas que não atingem os resultados pré-estabelecidos:

---

<sup>14</sup> - Descrição criteriosa e bem formulada a respeito das experiências dos EUA e Chile com políticas de terceirização e privatização de escolas públicas em *A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias* (2018), de Luiz Carlos de Freitas.

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operações típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e vouchers (Freitas, 2018, P.34).

Um exemplo concreto sobre as políticas educacionais apresentadas é o *Projeto Somar*<sup>15</sup>, implementado na rede estadual de ensino de Minas gerais em 2022, desenvolvido pelo governo Zema (NOVO), esse empreendimento consiste em um modelo de gestão compartilhada entre a SEE-MG e Organização da sociedade civil (OS) em três escolas estaduais de Ensino Médio da rede estadual. O projeto teve como critérios de seleção escolas que obtiveram notas a baixo do estabelecido em avaliações externas de nível estadual e federal.

Tais avaliações medem o nível de ensino e estabelecem notas a partir de critérios arbitrários e autoritários, com lógica meritocrática e políticas de responsabilização verticalizada, expressas sobretudo por bonificações e gratificações de desempenho em caso de “sucesso” nos resultados, e culpabilização de gestores, professores e estudantes em caso de resultados abaixo do esperado, com direito a cortes de verbas, acompanhamento e intervenção por agentes externos no cotidiano escolar, além de criação de mecanismos que resultam na evasão escolar, com estratégias voltadas ao incentivo sistemático pela expulsão de alunos considerados “problemáticos” e abaixo da média em níveis de aprendizagem.

Esses modelos de teste e avaliações são baseados em cinco pilares, e o processo limita as escolas e a educação aos interesses do mercado. A partir da métrica estabelecida pelos testes as escolas vão sendo classificadas como sendo de qualidade ou não, assim como tem suas verbas e financiamentos submetidos por eles. Nesse sentido, as avaliações também vão “definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento.” (Freitas, 2018, p. 78). Dentro do chamado

---

<sup>15</sup>-Para maiores informações consultar:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/cards%20Projeto%20SOMAR.pdf>. Acesso em 14 fev. 2024.

alinhamento a base nacional comum curricular (BNCC) cumpre o papel de estabelecer o que ensinar, limitando e excluindo qualquer possibilidade de debater como educar, mas puramente o que os estudantes devem aprender e como o devem.

Ressaltando evidências empíricas e estudos apresentados por especialistas, Freitas (2018) reflete sobre as problemáticas das políticas de responsabilização verticalizadas (*accountability*), promovidas sobretudo, a partir de interesses dos reformadores empresariais da educação, o autor demonstra que essa estratégia mesmo sendo comprovadamente ineficaz continua sendo implementada repetidamente trazendo consequências nefastas para as escolas públicas, como a terceirização, além da desmoralização do ensino, de professores, gestão escolar e alunos. Citando os resultados de um estudo realizado por Capocchi (2017)<sup>16</sup>, onde procurou-se investigar se havia comprovação empírica de estratégias ética e legalmente condenáveis em relação a prestação de contas – *accountability* – nas avaliações em larga escala “do Saeb (eliminação de estudantes de baixo desempenho das avaliações, além de fraudes). A resposta que o estudo fornece é que ela existe e de modo consistente com o indicado em literatura internacional” (Freitas, 2018, p. 90).

Como citado anteriormente, nota-se um viés autoritarista na política de realização de testes de avaliação em larga escala, pois se por um lado estas avaliações retiram da escola e do professor a autonomia do que ensinar e mais ainda, como educar, do outro leva as gestões escolares a tomarem medidas impositivas e pouco democráticas para alcançar os resultados desejáveis, de forma a expulsar e/ou coagir estudantes com baixo rendimento e/ou comportamento “inadequado” a evadirem para que não haja queda nas notas. E dessa forma, Freitas (2018) explicita que vai se criando um processo sistemático de exclusão e segregação onde o que importa é se livrar dos “desajustados”, independentemente do que acontecerá com eles. Forma-se também uma noção de educação muito seletiva e direcionada para os “interessados em aprender”, resultado de uma visão de sociedade fundada na competição e na meritocracia, e “se materializa na

---

<sup>16</sup> - CAPOCCHI, E. R. (2017). Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em 14 de fevereiro de 2024, disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017145218/publico/EDUARDO\\_RODRIGUES\\_CAPOCCHI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf)

segregação social dos ‘indesejáveis’. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: ‘não querem aprender’.” (Freitas, 2018, p.117).

## 2. 6 BNCC, CURRÍCULO E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A gênese embrionária da BNCC já estava prevista no PNE (2014-2024) que orientava para o alinhamento à nível federal de ensino e aprendizagem, “Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE.” Mas quando o governo Temer assume, “esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos.” (Silva, 2018, p. 05). Assim, modificando-o e reinserindo um empoeirado discurso já presente nas reformas educacionais e curriculares da década de 1990.

A criação de uma base nacional comum curricular gera um movimento cíclico de imposição e ausência de autonomia, haja vista que a base dita o que ensinar e como será aprendido, pois as avaliações cobram as competências e habilidades da própria base. E assim, o discurso de padronizar para equiparar se torna contraditório, porque o processo de atenuação de desigualdades não ocorre por via de padronização, mas pelo respeito as diferenças de diversas ordens. Apesar de recente, a BNCC, como já citado, contém ideias antigas que marcam o período dos anos noventa, resgatando os conceitos de as competências e habilidades que já estavam presentes nos seguintes documentos:

Interessa para o que se quer aqui argumentar as normativas em torno das políticas curriculares e, entre estas, as que mostram proximidades com o texto de 2018. Desse modo destacamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/ CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998); BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018) (Silva, 2018, p. 9).

A BNCC resgata o mesmo discurso e argumentos dos PCNEM de 1999 e das DCNEM de 1998, como explicita Silva (2018), que já traziam consigo uma concepção curricular e de aprendizagem orientadas por competências e habilidades. A escolha por este preceito estava atrelada à proximidade com a ideia de concorrência e competição, e a BNCC tendo resgatado tal discurso, reafirma a

mesma lógica e interesses ligados à defesa de uma visão utilitarista e imediatista que elege como princípio norteador as mudanças no “mundo do trabalho”. A noção de competências no currículo centra-se “especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.” (Silva, 2018, p. 11)

Em suma, organizar o currículo a partir de competências, que por sua vez, pautam o aprendizado, parte de uma perspectiva estruturada em noções de eficiência e produtividade, onde a formação escolar é perpassada por um rigoroso controle que determina “à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza.” A formação escolar e o conhecimento ficam restritos ao imediato, somente tendo “utilidade” se usados para resolver problemas do dia a dia – sobretudo questões ligadas ao mercado de trabalho, e a instabilidade e flexibilização de ordens sociais – impedindo assim “que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.” (Silva, 2018, p. 12)

O que Freitas (2018) chama de “nova direita” – agentes do neoliberalismo e representantes dos interesses do empresariado – são os responsáveis por difundir e hegemonizar a perspectiva que concebe a educação como um dado isolado na sociedade, “para os neoliberais ela é descolada de outras instâncias, negligenciando assim fatores extraescolares.” Esta postura deixa de levar em consideração o fato de existirem fatores externos (estruturas políticas e sociais) que influenciam e determinam o processo educativo, no entanto, a visão “depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de tornar o professor (e a escola) o único responsável pela aprendizagem [...]” (Freitas, 2018, p.37), e a partir dessa lógica promover políticas de responsabilização verticalizadas de forma a punir e pressionar docentes e gestores escolares.

Um ponto relevante a ser investigado diz respeito às questões ligadas ao currículo escolar do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/17, uma vez que, é notável uma grande contradição, pois na medida que a BNCC homogeneiza os currículos escolares, retirando a autonomia das escolas, ao mesmo tempo, por conta da diversificação das ofertas (ou não) de itinerários formativos, ela impede a constituição de um sistema Nacional de educação. Pressupõem-se que as

desigualdades educacionais se ampliarão, dado que, escolas privadas poderão oferecer todos os itinerários formativos, ao passo que, as escolas públicas ficarão reféns de interesses políticos de cada localidade. “Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês.” (Hernandes, 2019, p. 05-06). A partir dessas medidas a desigualdade entre escolas públicas e privadas, que já era elevada, tende a aumentar ainda mais. E além dessa problemática há ainda o afastamento ainda maior da escola de sua função social, dado que quanto menos tempo de aula ou até mesmo ausência de conteúdos essenciais de ciências, artes e filosofia, tanto mais os estudantes se afastarão da possibilidade de internalizarem a realidade material que os cerca e de adquirirem capacidades de pensamento abstrato e de síntese.

Verificando as problemáticas relacionadas as desigualdades geradas pelas assimetrias nas ofertas de itinerários formativos entre escolas públicas e privadas, e também em diferentes escolas da rede pública de ensino, fica evidente que o teor dos discursos contidos tanto na BNCC quanto nos documentos orientadores do EMTI da rede estadual de educação de Minas Gerais, sobre a importância da autonomia, do protagonismo juvenil, da livre escolha e da liberdade dos estudantes para desenvolver seu projeto de vida, não passam de ideias vazias de concretude e sem possibilidade de serem efetivadas.

Trazendo como base a própria BNCC, uma das justificativas encontradas para a flexibilização do currículo e a oferta dos itinerários formativos foi a de uma organização curricular pautada em “propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BRASIL, 2018, p.468). O documento orientador do EMTI da SEE/MG também é guiado pelo mesmo argumento, onde explica que o aumento da carga horária e a estruturação da grande curricular para esta etapa de ensino “[...] se justifica para atender às principais diretrizes da educação integral: o fortalecimento do projeto de vida do estudante, de seu protagonismo e de sua formação humana.” (MINAS GERAIS, 2023). Em ambos os documentos os termos protagonismo juvenil e projeto de vida aparecem como centrais, mas ao se analisar os arranjos curriculares e as ofertas de itinerários



formativos, percebe-se que há uma limitação financeira, estrutural e política na forma como os currículos das redes públicas de educação (inclusive o estado de Minas gerais) estão organizados, visto que há exclusões de conteúdos de determinadas áreas do conhecimento, ausência da oferta todos os itinerários formativos, escolas com impossibilidade (orçamentária e de infraestrutura) de oferecer algumas das disciplinas, etc. Nesse sentido, como falar em protagonismo juvenil e projeto de vida sem de fato oferecer/possibilitar um leque de opções para que as juventudes tenham escolhas reais?<sup>17</sup>

Os rearranjos curriculares, a flexibilização do currículo, a drástica diminuição de conteúdos clássicos e socialmente acumulados pela humanidade, enfim, todas as consequências que vem sendo observadas a partir do estabelecimento da REM, refletem a ordem neoliberal política e ideologicamente. Os pontos principais a serem alcançados pela reforma acentuam ainda mais uma visão de educação que remonta os primórdios dos anos 70: a escola dual, que consiste em afastar estudantes pobres de escolas públicas do ensino superior, criando assim uma cisão entre os que tem que trabalhar e os que tem o privilégio de estudar, então de um lado formação técnico profissional e do outro ensino propedêutico. E ainda, formar sujeitos passivos e defensores da ordem social vigente – o capitalismo neoliberal. A formação cidadã proposta pela própria LDB nem ao menos é parte relevante do discurso, ela fica soterrada e mantida distante das ações a serem alcançadas.

No tocante a questão do financiamento das escolas, é importante frisar que este é mais um ponto a ser problematizado na contrarreforma do Ensino Médio, haja vista que as exigências aumentaram excessivamente com a implantação do NEM, isto é fato, mas os aparatos para que as escolas alcancem os requisitos solicitados deixa a desejar, principalmente quando se fala em termos de financiamento, isto porque, a ampliação da carga horária implica em uma série de custos adicionais para a alimentação do alunos, compra de materiais, melhoramento da infraestrutura, contratação de pessoal, etc. e nota-se que não houve um aumento significativo no valor de verbas recebidas pelas escolas.

Como os resultados das avaliações passam a orientar a organização escolar, as notas das escolas passam a ser consideradas sinônimo de qualidade, e

---

<sup>17</sup> -A análise mais aprofundada sobre os termos projeto de vida e protagonismo juvenil será realizada no capítulo 4.

dessa forma “leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*.” (Freitas, 2018, p. 82). E, o poder público ao invés de excluir as condições e empecilhos que realmente impedem a ampliação da qualidade da educação, tais como salas de aula superlotadas, precarização do trabalho docente, elevado índice de pobreza, ausência de infraestrutura adequada, etc. opta por impor padrões de ensino-aprendizagem compatíveis com os testes, e ignora os reais problemas que afligem as escolas públicas, acrescentando cada vez mais exigências.

De maneira autoritária retira-se a importância de se refletir e debater sobre as concepções do que é uma boa prática educativa e formação de qualidade para as juventudes, e reduz-se as pautas e prioridades às demandas dos reformadores empresariais da educação: preparação da mão de obra de acordo com as necessidades do mercado e suas mudanças constantes, e transmissão de competências e habilidades para as tendências do século XXI. E assim, vai-se reduzindo também “o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português e Matemática).” Preceitos que anteriormente em disputa, como a educação enquanto direito, saem dos holofotes e “Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; [...] define-se que a qualidade da *aprendizagem* se mede pelas *médias de desempenho dos estudantes* de uma escola [...]” (Freitas, 2018, p. 82-83).

Então, dentro dessa lógica, se as notas são elevadas significa que na escola há qualidade e se são ruins ou abaixo do estabelecido, não há. Além de que todos os conteúdos que não são medidos pelos testes tornam-se secundários e considerados pouco relevantes, e são desestimulados, como é o caso de disciplinas como Filosofia, Artes, Sociologia, etc. Outro ponto que merece destaque é o impacto que o estreitamento do conceito de educação tem causado na organização pedagógica das escolas, por as políticas avaliativas da qualidade do ensino-aprendizagem serem medidas por testes em larga escala, e geralmente com questões de múltipla escolha, a definição do conceito de educação passou a limitar-se ao de aprendizagem Leitura e Matemática. Consequentemente, as escolas são induzidas a se concentrar nesses conteúdos, fazendo com que se distancie cada vez

mais de sua função social<sup>18</sup>.

Outro ponto que merece destaque é o debate que gira em torno das consequências nefastas da organização curricular do NEM, em relação a redução considerável da carga horária de disciplinas obrigatórias para dar espaço a itinerários formativos, expressos em dezenas de novas disciplinas, que só reforçam a tese da mudança curricular ser movida pela lógica mercadológica e utilitarista com vistas a garantir o “desenvolvimento econômico do país” – leia-se aqui o aumento exponencial concentração de renda como consequência de um elevando crescimento econômico sem a devida distribuição de renda – e uma formação para as atuais demandas do mercado de trabalho, aspectos estes que fazem parte da lógica neoliberal de operar a educação e manter os interesses do grande capital intactos.

## 2. 7 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE

Um aspecto essencial para o debate do atual cenário da educação básica, pós contrarreformas, parte da seguinte indagação: como a reforma empresarial da educação afeta o magistério? Se a concepção neoliberal de educação pressupõe que a escola deve ser orientada a partir do livre mercado, sua visão sobre a profissão docente é igual, visto que a lógica estruturante pressupõe a inserção dos professores(as) em uma espiral de competitividade e concorrência, onde a desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala representaria um bom desempenho dos profissionais da escola, e partir disso seria estabelecida uma hierarquia entre professores bons e ruins, resultando em bonificações e premiações para os primeiros, e em contrapartida vigilância e perseguição para os segundos. O excerto a seguir explicita como os métodos utilizados pelas políticas neoliberais dos reformadores empresariais da educação são pautados por um rigoroso controle e cerceamento:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (Freitas, 2018,

---

<sup>18</sup> - O conceito de *função social da escola* será devidamente abordado no capítulo dois.

p. 104).

A partir das estratégias de controle utilizadas pela reforma empresarial da educação, Freitas (2018) chama atenção para o ressurgimento no cenário da educação e da docência de uma tendência pedagógica que Saviani (1999) denominou de *tecnicista*, no entanto, essa tendência que esteve em pleno vigor nos anos 70, se readaptou ao tempo presente e transformou-se no *neotecnicismo*. E alinhada à mobilização do setor empresarial, a sua renovação nos círculos acadêmicos e o apoio midiático, cria-se um bloco coeso e unido com objetivo de pressionar e direcionar as políticas públicas para a hegemonização do neotecnicismo enquanto teoria pedagógica a ser aplicada na educação, e por ter sido reinserido na educação através de métodos mercantilizados, atende aos interesses ideológicos do grande capital e favorece o aumento das taxas de lucro dos setores ligados à consultorias educacionais que podem ser de grupos empresariais nacionais ou estrangeiros. A nova face do tecnicismo se materializa por meio de plataforma de aprendizagem online, sejam elas personalizadas para Secretárias de Educação (municipais/estaduais) e escolas, ou para disponibilizar materiais pedagógicos interativos e avaliativos, “em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem.” (Freitas, 2018, p. 105)

Essas políticas e tendência pedagógica tem influência direta na profissão docente, como por exemplo: maior controle sobre os conteúdos ensinados e na forma como são ensinados, precarização do trabalho e da formação do magistério, além de abrir brechas para a criação de avaliações externas para medir a “competência” e grau de “eficiência” dos profissionais da educação, como já ocorre no EUA, segundo (Freitas, 2018). Com isso, o que vem se desenhando é um cenário no qual a formação docente tem se tornado cada vez mais aligeirada, com pouca qualidade e sem desenvolvimento de senso crítico, dado que a meta dos reformadores é criar profissionais que meramente reproduzam o formato de ensino estabelecido por eles. “O revigoramento do tecnicismo apoiado em outras bases tecnológicas é considerado pela reforma empresarial fundamental para definir o próprio trabalho docente e o magistério [...]”, uma vez que, contribui na construção de uma concepção de escola estruturada nos preceitos do livre mercado e da competição. “Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o

magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula [...]” (Freitas, 2018, p. 108-109). E também mais facilmente adaptável ao atual sistema de gestão e organização baseado em responsabilização verticalizada, e a flexibilização da força de trabalho.

O que vem se tornando nítido é que a reforma tem promovido diferentes tipos de violência no ambiente escola, com ênfase na imposição curricular via organização por competências que gera padronização, controle e desigualdades, acarretando problemas de diversas ordens para o trabalho docente.

Ainda quando estava no início da implementação do chamado Novo Ensino Médio, Silveira; Silva; Oliveira (2021), expõem que a princípio algumas secretarias de educação em diferentes estados comunicaram que haveriam incentivos para que as escolas participassem ativamente do processo de estruturação do NEM, de forma a desenvolver projetos para organizar e criar arranjos curriculares com base nos itinerários formativos, a partir da realidade local e do contexto social do qual a escola estava inserida, porém, nada disso foi concretizado, e em oposição ao discurso inicial, o que se observou foi a retirada da autonomia das escolas e dos professores de criarem seus próprios projetos e estratégias para fazer a transição ao novo modelo, e ao invés disto, foram as secretarias de educação que determinaram como seria a nova grade curricular e prazo limite para implantá-la. Diante do exposto, há duas problemáticas que se originam:

A primeira ocorre à medida que se produz padronização e homogeneização de temas e conteúdos do novo currículo, desconsiderando os conhecimentos, a experiência e os desejos prévios dos sujeitos e suas comunidades. A segunda manifesta-se quando existe a imposição de “habilidades e competências” a serem trabalhadas nos currículos, e também de itinerários com matrizes e conteúdos padronizados – no caso da escola pública, retirando dos professores e das professoras a “pulsão criadora”, elemento fundamental para o exercício da docência na perspectiva da emancipação humana (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p.1572).

Interessante refletir que as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/17 e sua BNCC não se limitam as ações em si, mas também as modificações na própria linguagem utilizada, com o uso de novas nomenclaturas para termos que até então já estavam consolidados. E esse rol de novas palavras, como por exemplo: a troca de *disciplina* por *componente curricular*, do termo *objetivos* (ao se planejar uma aula) por *habilidades*, etc., operam no campo do controle, “a fim de imprimir sobre a ação dos sujeitos o sentido de modernização e inovação curricular. Elas também

representam a presença de “ideologias instrumentais”, de uma “racionalidade” tecnocrática e instrumental[...]” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p.1576-1577). Essa medida desenvolve um papel central no controle do trabalho docente, reduzindo-o à execução de roteiros e *scripts* pré-estabelecidos, reprodução alienante de procedimentos técnicos, além de um aumento excessivo da carga de horária destinada ao cumprimento de tarefas burocráticas.

### **3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA PARA PENSAR A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Este capítulo tem como objetivo analisar, refletir e compreender qual é a função social da escola, isto é, quais os objetivos e papéis a escola como instituição educacional deve desempenhar. Como antes mencionado, a dissertação resultante desta pesquisa fundamentou a metodologia na Pedagogia Histórico-Crítica, analisando, a partir dessa teoria pedagógica, como a função social da escola está sendo desenvolvida dentro do contexto da reforma (ou contrarreforma como alguns autores apontam) do ensino médio (Lei nº 13.415/17). Para tanto, o embasamento teórico se dará a partir das obras *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política* (1999), *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1991) e *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações* (2012), de Dermeval Saviani, que trata da fundamentação teórico-metodológica da PHC, o contexto histórico de seu surgimento, bem como sua aplicação na prática educativa e pedagógica. Saviani, nos livros supracitados, inicia uma reflexão indagando a respeito dos aspectos teóricos e filosóficos da natureza e da razão de ser da prática educativa, tendo como ponto de partida uma análise da própria natureza histórica do desenvolvimento da humanidade, dos modos de produção e da divisão do trabalho. Também se somará ao arcabouço teórico o livro *Os conteúdos escolares e a Ressureição dos mortos – Contribuição à teoria Histórico-crítica do currículo* (2021), de Newton Duarte, que trata de categorias e conceitos desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica à luz do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, fazendo reflexões acerca dos conteúdos escolares e da construção do currículo, ressaltando como ambos devem ser constituídos a partir da profunda conexão entre passado, presente e futuro, imbricados nas teias das culturas humanas e do conjunto de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

Assim como se utilizará das contribuições do livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (2013), de Lígia Márcia Martins, para discorrer sobre o conceito de funções psíquicas superiores e a relação estabelecida entre ensino – aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Pretende-se aqui, compreender as

aproximações teóricas, filosóficas e metodológicas partilhadas tanto pela Pedagogia Histórico-Crítica quanto pela psicologia histórico-cultural, ressaltando, é claro, que dado os limites da análise promovida pela pesquisa, não se objetivou estudar e refletir de maneira aprofundada autores e obras que compõem a corrente da Psicologia histórico-cultural, e sim compreender o processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores no ensino escolar, bem como seu papel na efetivação da função social da escola.

Posto isso, o capítulo corresponde à apresentação e conceituação das estruturas teóricas e metodológicas que fundamentam a pesquisa, visando a realizar a análise sobre a *Escola da Escolha* ao longo dos próximos capítulos, com bases assentadas nas premissas que serão discorridas inicialmente aqui.

### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica surge como resultado da necessidade de superar teorias pedagógicas hegemônicas e vigentes no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, marcadas pelo contexto histórico do período da ditadura civil-militar, que buscava estabelecer-se institucional e ideologicamente em todos os setores da sociedade, incluindo assim a educação escolar. Diante de tal cenário, o que posteriormente veio a denominar-se Pedagogia Histórico-Crítica, emerge como forma de ruptura e superação das principais teorias pedagógicas até aquele momento.

O marco temporal para o surgimento da pedagogia histórico-crítica é datado em 1979. Saviani (2012) apresenta o quadro da educação brasileira como algo predominantemente católico, justamente pelo fato de os jesuítas terem monopólio da educação por mais de três séculos, somente tendo seu poder predominante quebrado por pombal no século XVIII. A partir deste período, a educação brasileira passa a ter forte influência dos princípios do iluminismo, formando uma pedagogia tradicional leiga; porém, sem abandonar a tradição católica e confessional. No século 20, mais precisamente na década de 1920, surge no Brasil um forte e amplo movimento que visava a quebra da Pedagogia Tradicional expressa pelo modelo pombalino e jesuíta, visando à implementação da Pedagogia da Escola Nova. O movimento escola novista visava à reorganização e a reforma



educacional brasileira, e prevaleceu com força até meados da década de 1960.

Na década de 1960, a Pedagogia da Escola Nova passa a se enfraquecer como corrente hegemônica e dá espaço para que a chamada Pedagogia Tecnicista se tornasse a corrente teórica e metodológica difundida amplamente pela ditadura civil-militar. Esse modelo de concepção pedagógica se estabeleceu como oficial durante todo o regime militar; contudo, no mesmo período, muitas teorias e concepções pedagógicas desenvolveram visões críticas em relação ao tecnicismo, destacando-se principalmente a chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias crítico-reprodutivistas, podem ser classificadas, segundo Saviani (1999), em três principais correntes: a) “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” tendo como principais autores P. Bourdieu e J. C. Passeron; “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado - AIE”, desenvolvida por Louis Althusser; “teoria da escola dualista”, destacando-se como precursores C. Baudelot e R. Establet. Essa vertente pedagógica estrutura-se em premissas marxistas para realizar críticas sociais, compreendendo a superestrutura e a ideologia dominante como determinantes nos processos educativos, visto que “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.” (Saviani, 1999, p. 27). É notável como essas teorias estabelecem uma concepção de dependência da educação em relação à sociedade e “como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’.” (Saviani, 1999, p. 27).

Notando-se o caráter, denominado por Saviani (1999), de “não-crítico” das pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, dado que essas teorias concebem a sociedade como um todo harmônico e a escola como proporcionadora de integração social e meio de superação da marginalidade de alguns grupos sociais. E por outro lado, as chamadas “teorias críticas”, que embora apontem a sociedade como um espaço onde coexistem grupos/classes sociais antagônicas, e que por meio dessa divisão são geradas desigualdades sociais e marginalização de diversos grupos, devido não só a desigualdade econômica, mas também a organização cultural fundada a partir dos interesses das classes dominantes. Elas – teorias crítico-reprodutivistas – se demonstram a-históricas e deterministas. Diante desse contexto,

educadores e pesquisadores em educação estavam reunindo esforços para que, além de compreender e realizar a crítica em relação à sociedade e à educação escolar, fossem promovidas ações necessárias para buscar saídas, propostas de intervenção da realidade. Nesse sentido, foi em um seminário em 1979 em que iniciaram as primeiras formulações da PHC.

A primeira produção escrita de formulações filosóficas e teóricas da PHC remontam o ano de 1983 com a publicação da 1ª edição do Livro *Escola e Democracia*, onde Dermeval Saviani sistematizou as concepções iniciais que compõem a PHC. Nas palavras do autor (Saviani,1999), a obra supracitada foi introdutória e crucial para o desenvolvimento dessa corrente teórica, pois tratou de apresentar uma síntese das principais teorias da educação, traçando críticas e problematizações em relação a essas correntes pedagógicas. Tais análises foram fundamentais para sistematizar a PHC, visto que, como o próprio método materialismo histórico-dialético propõe, somente é possível construir alternativas teóricas e práticas diante da compreensão total de uma determinada metodologia e suas contradições intrínsecas. Nesse sentido, é somente pela apropriação dos conceitos fundamentais de cada teoria da educação, que se torna possível captar os limites de cada uma e avançar em um movimento de superação delas. Ao longo deste capítulo, estas questões serão esmiuçadas e explicitadas de maneira mais aprofundada.

## 3.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FONTE METODOLÓGICA, FILOSÓFICA E TEÓRICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

### 3.2.1 Concepção ontológica do homem enquanto ser social

Ao iniciar uma reflexão sobre educação com base na concepção do materialismo histórico-dialético, constata-se que ela é um fenômeno inteiramente humano, ela é, pois, o ato que possibilita a continua manutenção da existência humana, e sendo criação humana, faz parte da natureza humana. E é através do trabalho que o ser humano materializa tal existência. Ao investigar a definição de trabalho, Karl Marx em *O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção capitalista* (1971), afirma que “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua

própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (Marx, 1971, p. 202). Nesse sentido, é por meio da transformação da natureza resultante do trabalho que os seres humanos garantem a manutenção de sua existência e a perpetuação de seus conhecimentos e feitos por entre as gerações.

Partindo do princípio da ontologia marxiana sobre a essência do ser humano (Duarte, 2021; Saviani, 2012) e outros autores de tradição marxista, concebem o trabalho como sendo uma capacidade exclusivamente humana de transformar a natureza e a si mesmo dialeticamente, pois “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (Marx, 1971, p. 202). Ao desempenhar o processo de trabalho transformando a natureza, o ser humano cria produtos para alcançar determinado fim, mas também se transforma na medida que desenvolve potencialidades adormecidas e assimila diversos aprendizados. Se para outros animais, sua existência é determinada pela adaptação à natureza, para os seres humanos, ao contrário, é a natureza que deve ser continuamente modificada com vistas a garantir sua perpetuação enquanto espécie. “Portanto, a forma concreta da existência humana, isto é, a maneira como se configura a realidade humana é definida pelo modo como é produzida a existência humana numa etapa histórica determinada.” (Saviani, 1991, p. 73)

Diferentemente de outros animais, os seres humanos desenvolvem as habilidades e capacidades próprias de sua espécie por meio do aprendizado, da apropriação e aquisições de conhecimentos, que possibilitam e contribuem para seu desenvolvimento, ou seja, não são características inatas e adquiridas por instinto. Destarte, esse processo de assimilação de conhecimentos garante aos humanos, segundo Duarte (2021), novas aptidões e funções psíquicas, diferenciando-se assim do processo de aprendizagem de outros animais. Outras espécies desenvolvem-se a partir de “uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes”, já “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.” (Duarte, 2021, p. 30).

De acordo com Martins (2013), existem muitas semelhanças e convergências entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a psicologia histórico-cultural, tal como a concepção de *ser humano*, que se traduz sob as premissas marxianas de homem como ser social, que se desenvolve por meio da transformação da natureza

com vistas a conquistar as características que o definem como ser humano, e conseqüentemente também vai transformando a realidade concreta, formando e captando o mundo da cultura ao longo das gerações. Ainda sobre essa relação, a autora discorre:

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2013, p. 271).

O trabalho do ser humano se materializa na produção de meios e produtos que assegurem a sobrevivência e existência humana, processo este que se designa como *trabalho material*. No entanto, este trabalho só se concretiza pelo fato de que antes ele é imaginado, concebido de forma imaterial, isto é, pelo pensamento/raciocínio. Em uma célebre passagem, Marx ilustra de maneira simples esta capacidade teleológica dos seres humanos, quando apresenta que outros animais também realizam produções a partir de recursos naturais, citando como exemplo, que a operação realizada por uma aranha ao fazer uma teia se assemelha ao trabalho de uma tecelão “e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia, Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. (Marx, 1971, p. 202). Então, através da função teleológica, o ser humano realiza seu trabalho, que primeiro surge de uma ação imaterial e dialeticamente toma forma material.

Dessa forma, o trabalho é estabelecido de maneira dialética, na relação entre material e imaterial, abstrato e concreto. É na categoria *trabalho não material* que a educação se encontra, juntamente com os diferentes saberes necessários para o desenvolvimento da humanidade. É importante frisar que dentro da categoria de *trabalho não material* há uma divisão em duas modalidades: a primeira designa-se para as atividades nas quais o produto se separa do produtor, e a segunda por sua vez, caracteriza-se em oposição à primeira. A segunda categoria de trabalho não material, a qual pertence a educação, se organiza a partir de uma relação imbricada e recíproca entre a produção (ensino) e o consumo (aprendizado), uma vez que, ao mesmo tempo que a educação não se resume ao ensino, ela também

não pode desvincula-se dele, pois esse é parte integrante dela. Saviani (2012) demonstra, a partir de um exemplo simples, como essa relação se constitui na educação escolar: “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).” (Saviani, 2012, p. 12).

Em se tratando da especificidade da prática educativa, há de se levar em consideração aqui a dimensão ampla da educação e não somente a educação escolar. Sua natureza se caracteriza pela necessidade inerente que os humanos tem sobre ela, visto que a construção da identidade de ser humano não se desenvolve naturalmente, isto é, não se nasce sabendo o conjunto de comportamentos (pensar, sentir, agir, avaliar, comunicar) essencialmente humanos, é preciso aprendê-los através de processos educativos, processos estes pautados e fundamentados sobretudo pela transmissão e reprodução da cultura, que por sua vez, é a acumulação dos conhecimentos desenvolvidos coletivamente pela humanidade ao longo da história e internalizados individualmente em cada sujeito. A constituição e reprodução da cultura ocorre devido a capacidade humana de trabalhar, isto é, transformar a natureza com vistas de garantir sua sobrevivência e adaptar a natureza as suas necessidades, carências e vontades. Duarte (2021) chama atenção para o caráter dialético promovido pela transmissão da cultura na formação humana; o autor aponta que:

Ocorre que a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e o do surgimento do novo. A educação consiste exatamente nesse processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo. Mas, para compreender dialeticamente esse processo de reprodução, é preciso entender o movimento no qual algo preserva sua identidade e se transforma em outra coisa diferente do que ele é. (Duarte, 2021, p.22).

O trabalho, em sua definição ontológica, é essencialmente humano, e a educação, por conseguinte, é parte integrante desse processo. A educação assim como o trabalho, assume um caráter dialético, dado que tem por objetivo transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como o de ser estrutura determinante para o desenvolvimento de novos conhecimentos – é válido lembrar que a produção de novos conhecimentos só é realizável quando o conjunto de conhecimentos já existentes são devidamente assimilados e apropriados. – A educação é então, o processo dialético da reprodução do humano enquanto ser social em cada sujeito individual.

### 3.2.2 Sobre a constituição da educação escolar

A PHC tem como ponto de partida duas análises sobre a educação escolar, a primeira diz respeito à compreensão da escola no presente e a segunda busca nas raízes históricas o entendimento e apreensão da realidade concreta. Baseando-se na ontologia marxiana sobre a natureza do ser humano e sua relação dialética com o trabalho, Saviani (2012) demonstra que o desenvolvimento das sociedades humanas, o dito “progresso”, está direta e intrinsecamente ligado ao trabalho, à capacidade humana de transformar a natureza como forma de garantir sua existência e a supressão de suas necessidades, assim como construir o mundo da cultura, isto é, o mundo moldado pelos humanos, que é perpassado por processos educativos.

A educação é parte essencial da constituição das relações humanas, e a princípio ela estava dentro do próprio processo de trabalho, ela se realizava justamente pelo trabalho. Discorrendo sobre o modo de produção comunal, também conhecido como comunismo primitivo, Saviani (2012) aponta que antes do surgimento da propriedade privada e da apropriação individual do trabalho e do conhecimento coletivo, a educação ocorria coletivamente dentro da própria organização social, que tinha o trabalho como categoria central da vida coletiva. Com o desenvolvimento das sociedades baseadas na propriedade privada, ocorreu a divisão em classes sociais e a apropriação do trabalho de uns em detrimento de outros, ou seja, um grupo se estabelecer no poder e viver às custas do trabalho de uma maioria. Diante desse quadro a educação passa a ter uma dualidade. No chamado modo de produção escravista, bem no como no feudalismo, a escola surge como um espaço no qual as classes dominantes, ou seja, os que possuíam tempo de lazer e ócio a frequentavam para educar-se, enquanto que os escravos e servos, que viviam de seu trabalho, ainda tinham sua educação totalmente centrada e formada a partir do próprio trabalho.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra *ginásio* possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio (Saviani, 2012, p.81).

Tanto na idade antiga quanto na média, a escola era espaço para grupos privilegiados na sociedade que dispunham de tempo e recursos financeiros para frequentá-la, se configurando como sinônimo de distinção social. Com o acúmulo de capitais provindos das relações mercantilistas, colonialistas e espoliativas de recursos coletivos, se instituiu o que ficou conhecido como sociedades modernas capitalistas/burguesas. Dado o desenvolvimento do capitalismo industrial, mudanças significativas emergem na configuração social, tais como o deslocamento da centralidade das relações sociais do campo para a cidade, tal qual a nova organização do trabalho e da produção, contribuindo diretamente para a ascensão de uma nova lógica e organização atribuída à educação escolar.

Agora, nessa nova sociedade, a classe dominante (burguesia) não vive do ócio, assim como eram a aristocracia e a nobreza na antiguidade e no feudalismo. Ela busca, pois, o movimento contínuo de empreendimentos visando à reprodução contínua e exaustiva do capital. Outro fator importante foi o papel que a ciência passou a desempenhar nessa nova sociedade; antes, entendida como conhecimento intelectual, torna-se potência material para satisfazer as necessidades do capital, e devido as complexas relações sociais que permeavam a vida na cidade, o letramento e a alfabetização ganharam foco e relevância na sociedade. Como resultado, a escola torna-se a forma dominante de educação.

### **3.2.3 O conceito de função social da escola**

De acordo com Saviani (2012), há diversos tipos de saberes, bem como diversos tipos de conhecimentos que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, pois não se nasce humano, torna-se. Ao nascer, só somos capazes de desenvolver o pensamento, sentimentos, ações e habilidades características de nossa espécie porque são ensinadas, aprendemos através de um trabalho educativo. Nesse sentido, a educação é, em sua essência, algo inerente ao desenvolvimento humano. No entanto, a educação escolar é, pois, uma das facetas da educação, e ela ao longo da história da humanidade esteve em diferentes posições e ordem de interesse dentro das organizações sociais, passando a ser central e institucionalizada contemporaneamente à ascensão do modo de produção capitalista, onde as relações sociais, ou seja, o mundo da cultura – em síntese, seriam todos os elementos e fenômenos sociais produzidos especificamente pelas sociedades humanas através da história e transmitidos por entre as gerações – se

sobrepôs em nível de importância em relação ao mundo natural e aos conhecimentos espontâneos (desenvolvidos por meio da experiência cotidiana e das observações dos fenômenos naturais), resultando assim na generalização da educação escolar como forma oficial de transmissão de conhecimentos sistematizados e científicos.

A educação escolar não está na posição de transmitir todos os tipos de saberes e conhecimentos, mas sim aqueles que são objetivos e sistematizados: conhecimentos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, que expressam a produção e desenvolvimento da humanidade ao longo da história. Eis aqui a síntese do conceito de *função social da escola*, que se define essencialmente pela natureza dos conteúdos transmitidos e, como o são, justamente porque se faz necessário converter saberes objetivos em saberes escolares, de maneira que sejam assimiláveis pelos estudantes nas diferentes etapas de ensino, possibilitando assim, que os sujeitos que se apropriam desse conjunto de saberes tenham ferramentas para se tornarem agentes transformadores e ativos, não sendo meramente assimiladores passivos. Saviani (1991) vê na educação escolar também um processo de promoção do ser humano, o que significa “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, de comunicação e colaboração entre os homens.” (Saviani, 1991, p.41).

Mas o que seria o saber sistematizado? Dentre os variados conceitos oriundo do grego para designar tipos de conhecimento, há três palavras que expressam significados distintos sobre conhecimento, que se fazem necessárias para a reflexão, são elas: *doxa*, que pode ser definida como senso comum, um conhecimento espontâneo construído com base nas experiências cotidianas, que formam opiniões e visões de mundo; *sofia* caracteriza-se como a sabedoria desenvolvida ao longo da vida, proporcionada pelo processo natural de amadurecimento e envelhecimento; e por fim *episteme*, conhecimento metódico e sistematizado, a ciência. Diante disso, a educação escolar não deve se basear em opiniões singulares, construídas pelo senso comum, que se baseia na experiência cotidiana e pode induzir a erros e acertos, ao mesmo tempo que não deve focar na sabedoria adquirida pela experiência de vida, visto que bastaria passar pelo processo natural e inevitável do envelhecimento; então o que resta é a transmissão e socialização de conhecimentos científicos. “A escola existe, pois, para propiciar a



aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (Saviani, 2012, p. 14).

A reflexão acerca da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos na escola deve guiar-se pela defesa do papel da educação escolar ser o de “[...] oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado [...], tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.” (Martins, 2013, p. 272). A tarefa de socializadora de conhecimentos não é designada à escola sem uma intencionalidade mais ampla; ao contrário, à medida que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos sistematizados, objetivos, tanto mais eles são capazes de captar fielmente a representação subjetiva da realidade objetiva. E “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (Saviani, 1991, p.52).

Faz-se necessário salientar que o conceito de *realidade* segue a definição marxista, no qual Martins (2013) evidencia que não emerge da consciência humana a partir dela mesma, mas tem origem na própria materialidade do real. Por conta disso, “O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito.” (Martins, 2013, p. 273). Então, a realidade objetiva não depende da consciência dos humanos para existir. Diante disso, a apreensão da realidade é alcançada por meio do conhecimento objetivo. O fragmento abaixo elucida esta questão:

Ademais, o movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervirem nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2013, p. 274).

Um ensino calcado na formação de conceitos científicos, pressupõem um trabalho desenvolvido intencionalmente e de maneira sistematizada, e não meramente a transmissão de saberes que reiteram o cotidiano e reforçam a fragmentação. Há de se observar a diferença entre ciência e pseudociência, entre apropriação de conceitos e pseudoconceitos, pois se o ensino não promover

adequada e qualitativamente os conhecimentos sistematizados, corre-se o risco de ocorrer uma assimilação incompleta, insuficiente, que resulta também no comprometimento da capacidade de pensar dos indivíduos e “incorre-se no risco de promoção, meramente, de uma assimilação irreflexiva de palavras, de discurso, que pouco ou nada transformam a capacidade de análise do sujeito acerca do real.” (Martins, 2013, p. 284). Interessante notar que o desenvolvimento do pensamento em conceitos científicos, de acordo com Vigotski, é o que torna possível aos seres humanos alcançarem níveis de consciência em suas potencialidades máximas, sejam elas conscientização política, social, ética, estética e/ou sobre qualquer fenômeno.

Martins (2013), ao analisar a relação entre educação escolar e o desenvolvimento psíquico, se utiliza das premissas da Pedagogia Histórico-Crítica sobre os tipos de conhecimento que a escola deve trabalhar: conhecimentos sistematizados elaborados coletivamente pelo conjunto da humanidade ao longo da história. São tais conhecimentos que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

[...] no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (Martins, 2013, p. 269).

Outro elemento fundamental gira em torno da estruturação pedagógica propriamente dita: organização, seleção conteúdos e objetivos do ensino para que os sujeitos da aprendizagem consigam interiorizar singularmente o conhecimento produzidos coletivamente pela humanidade. Pode-se dizer que é o processo de humanização dos sujeitos. A escola é um espaço privilegiado onde expressa-se nitidamente a especificidade da educação, o meio institucionalizado que demonstra a relevância social da educação.

A escola é um espaço favorável para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos científicos, que por sua vez, possibilitam o desenvolvimento das potencialidades máximas dos seres humanos. Nesse sentido, Martins (2013) apresenta que a educação escolar se diferencia qualitativamente de outras formas de educação, dado que estas operam com ensino assistemático e reprodutores do cotidiano/senso comum, e Saviani (1991) ressalta que “a passagem de uma

educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz.” (Saviani, 1991, p.54). Ainda sobre o papel de destaque que os conhecimentos sistemáticos provocam no desenvolvimento dos indivíduos, há de se ressaltar a categoria de *formação de conceitos*, presente nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, é o cerne das capacidades máximas das funções psíquicas superiores. De acordo com Martins (2013), Vigotski concluiu que a aprendizagem promove o desenvolvimento, e se esta for calcada no ensino de conceitos científicos “[...] os ‘verdadeiros conceitos’, supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos.” (Martins, 2013, p.80).

Então, nota-se que os conhecimentos sistematizados promovem a assimilação e formação de conceitos complexos, que se constituem como a forma mais refinada e fidedigna de alcançar a compreensão da realidade objetiva, da concreticidade do real, e “captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. [...] A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência.” (Saviani, 1991, p.21). Diante disso, conclui-se que, para a realização de tarefas tão complexas, se faz necessário um ensino de grau igualmente complexo, ou seja, para que os sujeitos aprendam conhecimentos científicos, convertidos na forma de conhecimentos escolares, deve-se ensinar de acordo com os atributos que tais saberes exigem, pois:

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos (Martins, 2013, p. 280).

Posto isto, fica evidente que a escola é o espaço destinado à socialização de conhecimentos sistematizados, e sua *função social* é justamente a de converter conhecimentos científicos em saberes escolares e transmiti-los para o conjunto dos homens, de modo de seja possível a passagem do senso comum à consciência filosófica e ao entendimento da realidade concreta, isto é, passar de uma percepção “fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original,

intencional, ativa e cultivada.” (Saviani, 1991, p.10). Alcançar esse objetivo é “condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.” E por meio dessa via, “convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’.” (Saviani, 1991, p. 13). No sentido de assegurar às classes subalternas a formação da consciência de classe para que se construa uma organização que vise a transformação revolucionária da sociedade

### **3.2.4 A construção do currículo e a seleção de conteúdos para o Ensino Médio**

A constatação do objetivo da escola beira a obviedade, e é por isso mesmo que tal questão norteadora caiu no esquecimento e vem sofrendo um ocultamento contínuo. Uma interpretação errônea sobre a definição de currículo tem redirecionado e focado os objetivos da escola para ações que não condizem com o real sentido da instituição escolar. A ideia que vem sendo hegemonicamente propagada é a de que o currículo compõe todas as atividades realizadas na escola, o que acaba por extinguir a separação entre atividades curriculares e extracurriculares, fazendo com que atividades e eventos secundários e auxiliares da formação tornem-se aspectos centrais do ensino. Assim, dias de comemorações e festas escolares passam a ter o mesmo peso ou até maior do que os conhecimentos sistematizados, e a escola de socializadora de conhecimentos científicos passa a ser uma agente a serviço de interesses clientelistas e corporativistas.

A escola além de se constituir como um dos espaços onde ocorre o processo de educação/formação humana, é também, como aponta Martins (2020), uma instituição social. Entretanto, no contexto atual, ao levar em consideração a hegemonia do neoliberalismo na organização econômica, nas relações de poder e ascensão de uma cultura cada vez mais mercantilizada, “uma série de forças sociais têm tensionado as instituições sociais a se tornarem organizações sociais de tipo operacional [...]” (Martins, 2020, p. 101). Nesse sentido, as chamadas organizações sociais de tipo operacional têm se consolidado a partir de uma concepção individualista em máximo grau, sem preocupação alguma com a coletividade, pois estão inscritas sob a lógica empresarial na qual se estabelecem em um período de curto e médio prazo, e tal qual uma empresa, “estão sujeitas às intempéries conjunturais. De modo que a perenidade dessas organizações está delimitada pelo sucesso em se afirmarem frente as demais, no jogo concorrencial.” (Martins, 2020,

p. 103). Assim, as escolas tem paulatinamente passando de Instituições sociais à organizações regidas e legitimadas pelo mercado, orientadas a partir dos interesses de reprodução e ampliação do capital, e mesmo sendo administradas pelo Estado, são geridas sob premissas empresariais, “com vistas a obter sucesso na competitividade com seus pares, considerando a eficiência e a eficácia como foco, motivadas pela meritocracia [...]” (Martins, 2020, p.104). E, dessa forma, vai-se atribuindo à escola papéis que vão muito além de sua função específica, secundarizando assim seu real intuito e escamoteando sua função social, de forma a descaracterizar a escola como instituição social e retirar dela os aspectos que a fazem ser potencialmente uma agente de transformação social.

Dadas as contradições próprias do modo de produção capitalista e da escola, a secundarização da função da social da escola, que é a de transmitir e organizar saberes sistematizados, ocorre porque para classe dominante não interessa que o saber seja socializado, democratizado e apropriado pelo conjunto das classes subalternas; ao contrário, a escola torna-se uma “agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições capitalistas” (Saviani, 2012, p. 85), e obviamente não alcança esse objetivo, pois não é de sua função desempenhar tal papel, e assim, retirada de seu sentido, fica cada vez mais distante de cumprir sua função social. No entanto, a própria burguesia historicamente demonstra como sendo de seu interesse a generalização da educação básica, visando a promover o acesso limitado aos conhecimentos sistematizados, o mínimo necessário para que os indivíduos desempenhem suas atribuições na reprodução da sociedade capitalista; logo, o conhecimento deve ser socializado em doses homeopáticas para que os sujeitos não se conscientizem de sua condição e da realidade objetiva que os cerca.

Saviani (2012), refletindo sobre o que ele chamou de modismos da educação, constatou que teorias, práticas e concepções pedagógicas que se apresentam como modernas e inovadoras, acrescentando à educação uma série de questões secundárias como sendo prioridade e em contrapartida escamoteando e invisibilizando questões centrais e que beiram a obviedade, tornando-as, pois, como secundárias. Tais modismos geralmente concedem as questões cruciais da educação escolar como sendo tradicionais e retrógradas, e que por isso é necessário a modernização, mas o autor demonstra que há uma diferença bem traçada entre tradicional e clássico. O tradicional representa o passado, o

ultrapassado e o arcaico, já o clássico, por outro lado, mesmo passado o tempo continua atual, válido e necessário. A escola, então, deve ancorar-se nas questões clássicas que a permeiam e utilizar de autores e saberes clássicos para construir seu currículo. Ao selecionar os conteúdos para compor o currículo, deve-se levar em consideração questões econômicas, políticas, culturais e históricas que transcendam a noção de um simples ordenamento de conteúdos disciplinares, pois a seleção consciente e intencional de conteúdos, possibilita aos sujeitos o entendimento da realidade de maneira ampla e articulada. Então, um currículo pautado pela PHC “estaria propondo não só uma relação de conteúdos a serem seguidos, mas dimensões que possibilitem uma formação humana e emancipatória para aquele aluno, que é considerado um sujeito histórico.” (Coppe; Dalarosa, 2021, p.09).

Na perspectiva da PHC, a educação escolar tem como papel central transmitir e socializar conhecimentos sistematizados, e a forma como tal objetivo será alcançado é igualmente relevante. Elementos como a didática, a metodologia de ensino, a escolha dos conteúdos, a construção do currículo, etc. devem ser trabalhados visando ao desenvolvimento psíquico. Em vista disso, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende “o currículo como a articulação das partes ao um todo, onde o ensino e o conhecimento partem do abstrato para o concreto a fim de que o aluno compreenda a realidade social que está inserido.” (Coppe; Dalarosa, 2021, p.12).

Outra questão fundamental, diz respeito a importância da escola como transmissora e socializadora da cultura erudita (vista como clássico) é cara, porque possibilita a criatividade e liberdade para que o sujeito possa intervir na realidade concreta, onde mora a cultura popular. Não internalizar a cultura erudita - letrada - torna os indivíduos reféns e dominados por ela, marginalizados por não dominarem algo que na nossa sociedade é restrito e limitado a um pequeno grupo. Então, se apropriar dos conhecimentos clássicos e do universo da cultura erudita permite aos sujeitos construir bases sólidas para compreender a realidade e transformá-la. Saviani (1999) ressalta a importância da apropriação dos conteúdos escolares – elaborados através da cultura erudita – como forma de as classes subalternas desenvolverem mecanismo para alcançarem consciência de classe e sua emancipação, no fragmento a seguir tal questão é evidenciada:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os

conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1999, p. 66).

Iniciada a reflexão acerca da educação escolar, sua função social e construção do currículo, é válido discorrer mais especificamente sobre o nível de ensino médio da educação básica, que representa parte central desta pesquisa. Ora, se a função social da escola corresponde a: 1. Socialização de saberes sistematizados de ordem científica, filosófica, ética e estética. 2. Conversão desses saberes sistematizados em saberes escolares, posto de outra forma, a transmissão de tais conteúdos deve ser feita com graus de complexidade condizentes com cada etapa de ensino e seus respectivos tempos escolares, de maneira que seja assimilável pelos estudantes; sendo assim, é do âmbito da prática pedagógica. Então, ao pensar o ensino médio, constata-se que esta etapa de ensino é um elemento chave e decisivo para a formação escolar dos sujeitos, evidentemente que todos os níveis de ensino são importantes, mas a peculiaridade do ensino médio o torna nuclear na trajetória educacional dos indivíduos. Mas qual seria a particularidade do EM? Bom, há vários aspectos, dentre eles o fato de que é o ciclo de fechamento da formação escolar básica, que por conseguinte pode vir a influenciar e impactar intensamente a trajetória profissional, acadêmica e social dos alunos.

O cenário que se tem construído em torno do ensino médio nos últimos anos é o de disputa em projetos e concepções distintas de educação, em que de um lado a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415) assentada sob discursos que bradam a urgência de modernização e inovação tanto no currículo quanto dos conteúdos escolares, visando à reestruturá-los de maneira que façam sentido para os jovens em sua vida cotidiana, isto é, reforçando o imediatismo e o senso comum, limitando a formação dos estudantes e impossibilitando seu desenvolvimento psíquico. Assim como organizar a educação escolar visando a preparação para o mundo do trabalho e carreira profissional, demonstrando assim seu caráter utilitarista e neoliberal. Contrariamente a essa concepção imediatista do NEM, está a PHC, que vê a educação escolar como ferramenta que possibilita aos sujeitos desenvolverem a apreensão da realidade concreta, e por meio dos conteúdos escolares e do currículo

assimilarem os conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade. Nesse sentido, a escola não deve reforçar o cotidiano, o corriqueiro, o senso comum e somente o que aparenta ser as necessidades imediatas dos jovens, mas sim, evidenciar as conexões permanentes entre passado, presente e futuro; entre a vida cotidiana e a esfera privada, assim como a vida social e a dimensão coletiva. No trecho a seguir, Duarte reflete sobre esta questão:

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (Duarte, 2021, p. 20).

Concepções pedagógicas hegemônicas, segundo Duarte (2021), tendem a proferir acusações sobre a PHC, apontando-a como “conteudista”, além de rotular os conhecimentos clássicos como sendo arcaicos e descolados da realidade dos jovens, apontando-os como desnecessários e irrelevantes para a vida cotidiana e para o presente contemporâneo; no entanto, é um equívoco tal afirmação, sobretudo por não compreender que o que se vive hoje, a realidade tal como é, nada mais é do que o resultado do devir histórico movido pela ação humana ao longo do tempo, ação essa que cria e transmite conhecimentos e cultura elementares para a formação humana e constituição do homem como ser social. A diferença nos paradigmas educacionais (neoliberal e PHC) reside também no teor dos conteúdos, isto é, o primeiro determina o currículo a partir dos interesses do capital e o segundo a partir do processo de humanização dos sujeitos (reconhecer a si e a realidade concreta). Qual currículo defendemos? Um currículo organizado a partir da PHC com conteúdos sistematizados, tendo em vista o método materialismo histórico-dialético.

## 2. 3 PEDAGOGIAS NÃO CRÍTICAS: TRADICIONAL, NOVA E TECNICISTA. DA CRÍTICA À SUPERAÇÃO

Como já apresentado, não é todo tipo de conhecimento que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, também não é qualquer tipo de concepção pedagógica e metodológica que proporciona a aplicação real da função social da escola. Diante disso, ao se compreender a gênese e os principais objetivos das teorias educacionais hegemônicas, em especial as não críticas, ou seja, a



pedagogia Tradicional, a pedagogia Nova e a pedagogia Tecnicista, auxilia na criação de uma teoria e prática educacional que de fato cumpra o papel de assegurar a promoção da função social da escola e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois somente pela via do entendimento aprofundado sobre elas e pela crítica é que se alcança a superação desses modelos pedagógicos.

Saviani (2012) reflete que, em uma primeira impressão, os conceitos e os argumentos apresentados podem fazer com que o leitor se questione sobre qual seria a diferença entre a PHC e a pedagogia Tradicional? Dado que ambas aparentam focar no conteúdo e, sendo assim, onde estaria o movimento da escola ativa, com participação assídua do estudante? Saviani aponta que a diferença reside no fato que a PHC busca estabelecer e orientar o trabalho pedagógico na transmissão dos clássicos com didática e metodologias que possibilitem tal ação. “Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.” (Saviani, 2012, p. 17). Vejamos a seguir uma breve análise sobre algumas das características das correntes pedagógicas não críticas, dentre elas, a Pedagogia Tradicional, e partir disso compreender as diferenças entre ela e a PCH.

Conforme apresentado por Saviani (1999), âmbito das teorias pedagógicas hegemônicas há uma divisão entre a chamada teorias “não-críticas” e as “teorias críticas”, onde um dos principais pontos que as diferenciam está relacionado com a concepção que cada uma assume diante da relação entre educação e sociedade, bem como do papel da escola diante da notável marginalização sofrida por grupos sociais. Para compreender essa questão sob a perspectiva da Pedagogia Tradicional, é preciso se atentar aos movimentos históricos que possibilitaram a ascensão da burguesia enquanto classe dominante, tais como o Iluminismo e sua influência nas revoluções burguesas que se desenvolveram ao longo do século XVIII. Nesse sentido, o processo de ampliação e generalização da educação escolar para as massas a partir da revolução industrial, tinha como um dos principais objetivos transformar servos em cidadãos, iluminar as mentes, formar os indivíduos a partir da razão, etc. Diante desse quadro, essa corrente pedagógica identifica a marginalidade como ignorância. “É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à

ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.” (Saviani, 1999, p.18). Em linhas gerais, o papel da Pedagogia Tradicional passou a ser o de transmitir conhecimentos sistematizados, tendo a figura do professor como agente central de todo o processo, e assim, a escola se organiza “como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” (Saviani, 1999, p.18). E diferentemente da PHC, que busca transmitir conteúdos sistematizados de forma crítica e partindo da prática social dos estudantes, a Pedagogia Tradicional, ao contrário, acaba por direcionar o trabalho educativo de maneira que a transmissão dos conteúdos é realizada de forma mecânica e repetitiva, exigindo assim o processo de decoração e assimilação do conhecimento de forma não reflexiva e não crítica.

Ao longo das décadas finais do século XIX e início do século XX, foram se aglutinando diversas críticas em relação a Pedagogia tradicional, fazendo emergir uma nova teoria da educação, a chamada Pedagogia Nova. Essa teoria também encarava o fenômeno da marginalidade como algo a ser superado através da educação escolar, e se a escola não estava cumprindo esta função, era por conta dos métodos pedagógicos que estava utilizando, a forma com estava organizada era considerada inadequada. Nesse sentido, a Pedagogia Tradicional passa a ser vista como antiquada, inapropriada, então era preciso inovar. De acordo com Saviani (1999), alguns dos principais representantes da Pedagogia Nova, tais como Decroly, Montessori e outros, aderiram a uma espécie de biopsicologização da sociedade e da educação, no sentido de classificar quadros de anormalidades tanto de ordem biológica quanto psicológica, e assim, cria-se uma pedagogia “que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único (Saviani, 1999, p.20). Portanto, a marginalidade não pode ser explicada a partir das diferenças entre os indivíduos, sejam elas de classe, raciais, de gênero, etc. bem como também não podem ser explicadas pelas “diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.” (Saviani, 1999, p.20). Para a Pedagogia Nova, o marginalizado já não é ignorante, e sim o rejeitado, ou seja, os anormais, “todos aqueles considerados desajustados, desadaptados de todos os matizes.” (Saviani, 1999, p.20).

Diante desse quadro, a Pedagogia Nova compreende a educação escolar

como um meio para superar a marginalização dos “anormais”, e para tanto, é preciso ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, suscitando neles o sentimento de aceitação das diferenças e de respeito às individualidades específicas de cada sujeito. Além de deslocar a função e os objetivos da educação escolar, a Pedagogia Nova também se diferencia da Pedagogia Tradicional no que diz respeito a metodologia de ensino e ao trabalho pedagógico. No trecho a seguir Saviani apresenta algumas dessas características:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (Saviani, 1999, p.20-21).

Observa-se uma mudança radical na relação ensino-aprendizagem, quando comparadas as Pedagogias Tradicional e Nova, visto que de um lado tem-se o professor como agente central do processo de ensino baseado na transmissão de conteúdos sistematizados e o aprendizado dos alunos calcado na assimilação desses conteúdos por meio de métodos rígidos de memorização e disciplina. Do lado oposto tem-se Pedagogia Nova, que idealiza uma aprendizagem ativa marcada por práticas lúdicas, criativas e colocam o aluno como o centro todo o processo de ensino-aprendizagem; delegando ao professor a tarefa de agrupar os estudantes segundo suas áreas de interesse estimulando e orientando a aprendizagem, que tem como principal ator o próprio aluno. “Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor.” (Saviani, 1999, p.21).

Interessante notar que apesar de tornar-se um sucesso nos círculos acadêmicos, entre os meios de comunicação e no ideário social, a “Escola Nova” que ampliou sua hegemonia a partir das críticas ao modelo de escola tradicional, não cumpriu seus objetivos de suprimir o fenômeno da marginalidade, ao contrário, Saviani (1999) demonstra que ela limitou-se a se organizar em escolas experimentais, e núcleos de ensino bem equipados e com excelente infraestrutura

para um seleto grupo de elite; e assim contribuindo para alargar a imensa desigualdade educacional, pois na medida em que as ideias e concepções escolanovistas foram amplamente difundidas, adentrando nas convicções pedagógicas dos educadores (incluindo nessa seara os que lecionavam em escolas tradicionais), as consequências foram dramáticas, porque provocaram “o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares [...]”(Saviani, 1999, p. 22). A questão se agrava ainda mais quando se observa que, com grande frequência, a escola representa o único meio de acesso a conhecimentos sistematizados para a maioria dos estudantes de escolas públicas. “Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.” (Saviani, 1999, p.22).

A partir de meados da década de 1960, a Pedagogia Nova foi aos poucos diminuindo seu grau de hegemonia no contexto educacional, mesmo ainda sendo dominante enquanto concepção teórica e cristalizada no senso comum como sendo o ideal de prática educativa, ela não foi capaz de lograr a tarefa de acabar com a marginalidade. Somou-se também o fato de que “a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental.” (Saviani, 1999, p.23). E a partir disso, emerge então, a chamada Pedagogia Tecnicista, fundada sob as bases do método positivista que pressupunha neutralidade científica, combinada com princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, visando tornar a educação escolar mais objetiva e operacional; pedagogia com inspiração no modelo produtivo taylorista, concebia a escola tal qual uma fábrica, e com vistas a alcançar a máxima eficiência da educação, era de extrema importância eliminar qualquer possível interferência subjetiva que viesse a atrapalhar esse objetivo, então, mecanizar o processo se fazia necessário, não atoa, nesse período surgiram muitas propostas pedagógicas ligadas a inserção de máquinas e tecnologias para o ensino, a exemplo do “enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (Saviani, 1999, p.24).

Se na Pedagogia Tradicional o professor é o agente central, na Pedagogia Nova o aluno tem o papel principal, na Pedagogia Tecnicista é a organização racional dos meios a categoria nuclear. A tarefa de criar, planejar e coordenar fica a cargo de agentes externos, os ditos especialistas imparciais, com

competência técnica e neutralidade; professores e alunos são vistos como meros executores do processo, não cabendo a eles decidir quais meios utilizar. No que tange a questão da marginalidade, assim como as outras duas teorias “não-críticas”, a Pedagogia Tecnicista também vê na escola o meio para acabar com a marginalidade, mas diferentemente das outras teorias, ela compreende que o grupo marginalizado não se constitui por ignorantes ou rejeitados, e sim pelos incompetentes, em outros termos, os ineficientes, os improdutivos. Logo, o problema da marginalidade é sanado conforme escola formar indivíduos eficientes, produtivos e úteis para desempenhar seu papel social. “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” (Saviani, 1999, p.25-26)

Algumas das consequências trazidas por essa tendência pedagógica — que se ampliou massivamente durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) — foram o aumento da carga burocrática de trabalho para os professores e gestão escolar, no sentido de estabelecer um rígido controle nos processos educativos através avaliações externas, ranquiamentos entre escolas, preenchimento de inúmeros formulários e cobranças de diversas ordens (notas, desempenhos dos alunos, etc.). Por fim, a Pedagogia Tecnicista ao tentar organizar a escola como um sistema fabril, “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.” (Saviani, 1999, p. 26)

A PHC nasce das contradições intrínsecas das chamadas pedagogias “não-críticas”, iniciando tal processo pela apropriação de conceitos e concepções relevantes de cada teoria, e suprimindo os aspectos errôneos, que não condizem com a realidade concreta. Para superar a mecanização e repetição irrestrita promovida pela Pedagogia Tradicional, foi preciso captar o fato de que o ato de aprender requer mecanização e repetição para que o aprendiz consiga internalizar e assimilar os comandos e habilidades necessárias para entender o objeto. Um exemplo ilustrativo trazido por Saviani (2012) auxilia na compreensão da questão levantada, quando ao imaginar uma pessoa que está aprendendo a dirigir, nota-se como a repetição é extremamente necessária para que ela consiga entender os comandos cruciais da direção; feito isso, ela terá autonomia e liberdade para realizar os movimentos por si mesma e não será meramente controlada pela repetição

exigida no início do aprendizado. Assim, o aprendiz é escravo da repetição, pois é dominado por ela, mas quando ele a assimila, uma relação dialética acontece e, a partir da internalização de tal conhecimento, agora ele não é mais aprendiz e sim o senhor da situação, ele agora tem a liberdade de controlar e dominar o conhecimento e aplicá-lo com autonomia e criatividade. Na educação escolar, o processo ocorre da mesma forma, ao pensar na alfabetização, Saviani explicita assertivamente tal ponto:

À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra.

Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (Saviani, 2012, p. 18).

A respeito das habilidades e capacidades provindas dos aprendizados, de modo geral, há uma tendência de concebê-las como naturais quando não o são. Ao tratar-se do saber sistematizado, que deve ser transmitido pela escola, percebe-se que o que se busca aprender de maneira sistematizada não é possível de ocorrer de modo espontâneo, devido ao fato de que conhecimentos sistematizados são adquiridos por meio de repetição, assimilação permanente, criação de um *Habitus* e desenvolvimento de uma *segunda natureza*, — que entre os princípios metodológicos apresentados por Saviani é intitulada de *catarse*<sup>19</sup>, uma apropriação do legado de Gramsci — no sentido de incorporar o mundo da cultura a nossa própria natureza biofísica. Trazendo como exemplo a habilidade de saber ler e escrever, é interessante notar que pessoas alfabetizadas tendem a considerar isso natural, é difícil conseguir lembrar como era a vida quando eram analfabetos, “as coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea e, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo” (Saviani, 2012, p.19). Para obter a habilidade de leitura e escrita foi preciso um trabalho educacional sistemático e deliberado.

Duarte (2021) afirma que o trabalho desenvolvido pela educação escolar através da transmissão para as novas gerações dos conhecimentos sistematizados,

---

<sup>19</sup> - A análise e discussão sobre o conceito de *catarse* será realizada na sessão 3.7. deste capítulo

“traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos” (Duarte, 2021, p. 21). Em outros termos, o processo educativo que resulta no aprendizado desses conhecimentos se transforma em atividade mental dos estudantes e se incorpora à sua individualidade, e de elementos externos aos sujeitos se transformam em “elementos fundamentais da ação e da reflexão, proporcionando uma nova visão de mundo, ou seja, uma nova maneira de conhecer e se posicionar na realidade, impulsionando novas ações.” (Cardoso; Martins, 2014, p. 150), e assim formando neles a *catarse*, que contribui efetivamente para que o processo educativo transforme radicalmente os sujeitos que dele participam. Essa transformação, feita através de um trabalho sistemático e intencional pela educação escolar, é fundamental para construção de um horizonte que aponte para alteração da realidade global.

#### 3.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SEUS OBJETIVOS E DEFESAS POLÍTICAS, ANCORADOS NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICA

Em se tratando de duas categorias fundamentais para o trabalho docente, a competência técnica e a consciência política, a PHC oferece uma análise calcada no materialismo histórico-dialético, debatendo as problemáticas e limitações que fazem parte dos métodos positivistas e pós-estruturalistas. Para a PHC, a técnica não é algo em si, não é neutra e isolada de visões de mundo, e a educação é *per se* um ato político, pois desencadeia uma série de mudanças e/ou manutenções da ordem social; mesmo o professor não tendo consciência desta questão, o ato educacional é um ato político. Para a classe dominante, a técnica é abordada como algo neutro e apolítico, mas na realidade tal discurso camufla a ideologia que perpassa todo o processo de construção do conhecimento.

Sabendo que a escola como instituição social é estruturada com o objetivo de reproduzir a ordem social vigente, consequentemente chega-se à conclusão de que para manter-se o estado atual das coisas é necessário que o grupo hegemônico camufle a realidade, mais do que isso, a distorça. Isso faz com que o compromisso político da escola, que deve ser o de socializar conhecimentos sistematizados que servem como ferramentas para a autonomia e emancipação, torne-se esvaziado de sentidos. Saviani (1991) refletindo sobre a educação escolar, constata que a educação pressupõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de

partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada; contudo, “a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação.” (Saviani, 1991, p. 14). Pelos motivos apresentados, fica evidente que, quem tem medo do compromisso político são os mesmo que temem a competência técnica, ou seja, a classe dominante.

As críticas que a PHC tece sobre o positivismo e o pós-estruturalismo em relação à forma como os dois compreendem o conhecimento e sua transmissibilidade, está no fato de que o primeiro trata o conhecimento como algo neutro o objetivo, quando “Na verdade, não existe visão neutra. A ciência se desenvolve a partir de condições sociais concretas e neste sentido ela está vinculada a determinados interesses. E ela expressa, mesmo que seja por ocultação, determinados interesses.” (Saviani, 1991, p.163). Já o segundo descarta toda a objetividade do conhecimento por afirmar que sempre será construído com base em uma visão de mundo específica e assim não é possível haver consensos e fatos, não é possível haver o mínimo de objetividade no conhecimento. Em mais uma análise dialética, Saviani (1991, 2012) apresenta que a crítica ao conhecimento universal deve ser feita com o entendimento de que o conhecimento é objetivo, mas não é neutro, tal como o positivismo concebe. Não há conhecimento desinteressado; entretanto, não se pode desconsiderar o caráter objetivo de um conhecimento sobre fenômenos naturais e sociais. A burguesia, pois, busca continuamente camuflar o real interesse de suas produções de conhecimento e até mesmo dissimular a objetividade real de um conhecimento, mas para que possamos escapar da lógica positivista, bem como a abstração e subjetivação intensa do saber, é preciso compreender que a objetividade do conhecimento não é sinônimo de neutralidade. Em um raciocínio bem simples, pode-se resumir a ideia principal da seguinte forma: neutralidade se relaciona com questões ideológicas ao passo que objetividade diz respeito a ordem gnosiológica (teoria do conhecimento). Ainda sobre a questão que aponta que todo saber é interessado, Saviani reflete que:

Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa



histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente.” (Saviani, 2012, p. 50).

O fato de a classe burguesa atualmente ser núcleo central das forças que buscam se opor à objetividade do conhecimento, não significa historicamente que ela sempre se constituiu dessa forma. A burguesia já produziu saberes objetivos e fundamentais para as mudanças históricas ocorridas no mundo sob o signo do Iluminismo e das Revoluções Burguesas. Ao citar Gramsci, Saviani (1999, 2012) em várias passagens apresenta que a burguesia já produziu saberes de grande importância que se somaram aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; entretanto, quando se tornou a classe hegemônica ela passa de revolucionária para conservadora e reacionária, produzindo saberes interessados em manter o *status quo*. Quando ela se estabeleceu no poder, tratou de criar mecanismos de manutenção da ordem social vigente, o que a tornou temedora da verdade e da possibilidade de as classes dominadas acessarem o saber sistematizado; isso porque, “as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária.” (Saviani, 1999, p.96).

Há ainda, outro ponto crucial dentro deste debate: os conhecimentos sistematizados e produzidos coletivamente ao longo da história, que devem ser transmitidos pela educação escolar, para que esta cumpra sua função social, o devem ser porque é necessário às classes subalternas se apropriarem de tais conhecimentos, pois é a partir de sua compreensão que os interesses da classe trabalhadora irão avançar. Então, compreender a complexidade e a dimensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, através de uma concepção dialética, leva ao desenvolvimento de uma educação comprometida politicamente com a classe trabalhadora e com a transformação social do estado atual da ordem das coisas. Duarte acrescenta ainda que:

A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (Duarte, 2021, p. 34).

Nesse sentido, para que a educação cumpra sua função social e exprima seu modo ser, ela deve estar vinculada a um projeto revolucionário, (Cardoso; Martins, 2014) que vise uma sociedade para além do capital, assumindo a luta das classes subalternas pela sua emancipação e pela construção de uma sociedade sem classes. E compreendida como instrumento de luta, a prática educativa deve auxiliar no estabelecimento de “uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado.” (Saviani, 1991, p.11). Mas a construção da hegemonia proletária só pode se desenvolver a partir da elevação cultural das massas, e aí que se destaca o papel da educação; essa tarefa se divide em dois momentos concomitantes e intrinsecamente articulados: o momento negativo que resulta da crítica à ideologia burguesa e o momento positivo que pressupõe “trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada ao interesses populares” (Saviani, 1991, p.11).

### 3. 5 A constituição teórica da Pedagogia Histórico-Crítica: entre a crítica das teorias crítico-reprodutivistas e a falsa simetria com a Pedagogia Tradicional

É a partir da crítica as chamadas teorias da educação não críticas, tais como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista que a PHC emerge; porém, as críticas e as rupturas não ocorrem somente sobre elas, mas também com as teorias crítico-reprodutiva. Embora a PHC aparente estar no mesmo campo da teoria crítico-reprodutivista, devido ao fato de ambas apresentarem um caráter crítico, a PHC não é reprodutivista, ao contrário, busca superar tal questão.

Traçando um panorama simplificado sobre as teorias crítico - reprodutivistas, de acordo com (Saviani, 2012), pode-se dizer que elas nascem no seio dos movimentos estudantis de 1968, iniciados na França e posteriormente passando a ser incorporados por outros países, inclusive pelo Brasil. Autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, C. Baudelot e R. Establet, etc. são os principais precursores dessa corrente teórica, fundamentando-se nas premissas marxistas, especificamente no conceito de ideologia dominante, que se estabelece a partir de uma superestrutura que organiza a base material da sociedade, com vistas de garantir a manutenção da hegemonia burguesa sobre ela, em todos seus aspectos (política, economia, cultura, relações sociais, etc.).

Utilizando-se do conceito supracitado, essas teorias concebem a escola tão somente como um mecanismo reprodução social, isto é, um instrumento de manutenção da ideologia dominante, então, é perceptível que estas teorias não possuem uma proposta pedagógica, elas têm por função principal explicar o “funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é.” (Saviani, 1999, p. 40).

Apesar de realizar uma análise crítica sobre a organização social e evidentemente sobre a instituição escolar, as teorias crítico-reprodutivistas se limitam exclusivamente a isso, apontar as problemáticas e barreiras existentes na educação, sem, no entanto, apresentar respostas ou possíveis soluções. Sobre o ponto que trata das propostas de intervenção para a realidade educacional escolar, as referidas teorias não oferecem propostas, dado que, de acordo com uma delas, – teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron – práticas pedagógicas estão no âmbito da violência simbólica, a qual reproduz constantemente a ideologia burguesa e as relações sociais do modo de produção capitalista, e por mais que o professor tenha consciência sobre a reprodução e busque caminhos para superá-la, as forças materiais não permitem que se concretize. “Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes.” (Saviani, 1999, p. 31). E o fenômeno da marginalidade é visto aqui como desigualdade social, de modo que os marginalizados são os grupos e classes subalternos, que não possuem força material (poder econômico) e simbolicamente (hegemonia cultural).

É possível refletir sobre mais alguns dos principais pontos criticáveis dentro das teorias crítico-reprodutivistas, dando ênfase no entendimento de que elas não podem ser consideradas dialéticas, ao contrário, se demonstram mecânicas e a-históricas. Como apresentado por Saviani (1999, 2012), a corrente crítico-reprodutivista compreende as desigualdades geradas pela divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, bem como os aparatos e estratégias utilizados pela classe dominante para manter o *status quo*, e também veem os sujeitos das classes subalternas como agentes potenciais para lograr sua emancipação e as transformações sociais, por meio da organização política das massas; mas acreditam que esse processo se dará por outros meios que não a escola, já que ela é entendida como um mecanismo de controle social e reprodutora da ideologia

dominante; nesse sentido, a escola não é capaz de acrescentar ou contribuir na luta das classes subalternas.

Para uma análise dialética da realidade é preciso compreender os movimentos contraditórios no interior de uma sociedade e o devir histórico que proporciona mudanças e transformações. Duarte (2021), ao refletir sobre os processos dialéticos que movem a realidade, ressalta que “aquilo que hoje ‘é algo ou alguém’ não o foi sempre, mas ‘veio a ser’, num processo dialético de transformação movido por contradições.” (Duarte, 2021, p. 20) Ao passo que, os sujeitos e a sociedade estão em constante processo de modificação, pois “aquilo que ‘é algo ou alguém’ na verdade está em processo de ‘devir’, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser.” (Duarte, 2021, p. 20). Ao utilizar como exemplo a ascensão do capitalismo, percebe-se que ela se realizou devido as contradições do modo de produção feudal, então “Consequentemente, a sociedade capitalista, contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação.” (Duarte, 2021, p. 79). A educação também deve, pois, ser analisada sob a mesma lógica, apreendida dentro do movimento histórico e como parte das contradições internas do capitalismo, diferentemente do que as teorias crítico-reprodutivistas ressaltam, deve-se notar que a escola atua diante de uma relação recíproca com a sociedade, pois ao mesmo tempo em que ela é determinada pela sociedade, ela também pode influenciar e contribuir para transformações sociais.

Contemporaneamente ao surgimento e difusão das teorias crítico-reprodutivistas, grupos e sujeitos atuantes no campo da Educação passaram a ter preocupações em desenvolver propostas teórica-metodológicas que superassem o reprodutivismo como forma de construir saídas para a educação escolar. A visão reprodutivista, mesmo se apropriando de concepções marxistas, não é dialética em relação à escola, pois não enxerga na escola um movimento contraditório, onde há disputas, correlação de forças e luta de classes, apenas a concebe como um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e por consequência um instrumento de controle social utilizado pela burguesia. Esta corrente teórica também não concebe processos históricos em suas análises. Diante do contexto histórico e teórico mencionado, Saviani (2012), em 1978 em um seminário, cunhou como “Concepção histórico-crítica”, as primeiras sistematizações acerca da teoria pedagógica que estava sendo elaborada coletivamente por ele e outros

pesquisadores da área, para marcar a diferenciação em relação as teorias crítico-reprodutivistas, sendo a primeira uma abordagem que carrega a perspectiva crítica trazida pela segunda teoria, porém, adicionando o aspecto histórico com o qual se trabalha a dialética marxista.

Dado o processo inicial de formação do que viria a ser a PHC, diversos grupos passaram a criticar a Teoria histórico-crítica, Saviani (2012) indica que dentre muitos argumentos, um dos principais era a afirmação de que se tratava de uma teoria que não se desvincilhava do conhecimento burguês. O autor, contudo, declara que não se pode negar os feitos da burguesia e sua produção de conhecimentos, visto que, em um momento histórico passado, a burguesia já foi revolucionária e teve um papel fundamental na transformação social, negar tais conhecimentos é negar a dialética e o devir histórico. Há também uma problematização assinalada pelos entusiastas do escolanovismo, que alega que a PHC estaria no mesmo campo da Pedagogia Tradicional, tendo em vista a defesa dos conteúdos escolares sistematizados, não levando em consideração o caráter crítico de suas formulações. Tal crítica em relação à PHC se dava pela justificativa de que ela defende e se baseia em uma pedagogia conteudista, Saviani rebate apresentando a diferença entre o trabalho do cientista e do educador:

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (Saviani, 2012, p.65).

É importante salientar mais alguns elementos que compõem a função social da escola, sendo eles: o papel da escola e da pedagogia, tal qual o da socialização do conhecimento. No que diz respeito ao primeiro, a função da escola é a de possibilitar o acesso das novas gerações aos conhecimentos metódicos, científicos e sistematizados, e claro, encontrando as formas mais adequadas para fazê-lo a partir da organização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Entretanto, sem deixar de evidenciar que os conteúdos “não representam a questão

central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.” (Saviani, 2012, p. 66). Já para a análise do segundo ponto, o da socialização do conhecimento, há de se levar em consideração o seguinte fator: como o saber é concentrado nas mãos da classe dominante e retirado dos trabalhadores que contribuem para a produção social do conhecimento em suas práticas cotidianas, evidencia-se assim que o saber lhes é negado quando se trata de sua elaboração e disseminação, restando apenas o acesso limitado ao mínimo do saber necessário para que desenvolvam operações no processo produtivo e reproduzam o sistema social.

Para o real entendimento sobre a necessidade da socialização do conhecimento, é imprescindível diferenciar a difusão do saber e a produção dele. A produção do saber é essencialmente o resultado da produção coletiva, do trabalho realizado no interior das relações sociais e do processo produtivo, já a socialização do saber consiste em formas sistematizadas de expressar o saber concebido pela prática social. Diante do exposto, sublinha-se a importância do papel da escola como socializadora de conhecimentos sistematizados, pois se a escola não garante o acesso a esse conjunto de instrumentos, “[...] os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.” (Saviani, 2012, p. 67), em outros termos, acessando os conhecimentos sistematizados os trabalhadores tornam-se capazes de sistematizar e produzir conhecimentos na forma de ciências, artes e filosofia, superando assim, o nível da produção do saber que se refere ao uso desse saber no cotidiano da produção material, que necessariamente conta com a participação dos trabalhadores. E dessa forma, transformando o cenário atual que consiste no fato de que o saber sistematizado se mantém como propriedade privada das classes dominantes e servindo aos seus interesses e a manutenção do *status quo*.

Uma outra crítica comumente atribuída, é a noção de que ela desconsidera a cultura popular em detrimento da cultura erudita (considerada aqui como uma manifestação burguesa de *status* e diferenciação social), o autor prontamente rebate este questionamento apresentando que “Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. (Saviani, 2012 p. 69), já que a cultura popular incorpora elementos da ideologia dominante, e a partir de uma ampla difusão torna-se senso comum e penetra nas

massas. Posto isto, é fundamental que as classes dominadas se apropriem do saber erudito, pois só assim ele deixará de ser objeto de diferenciação social e gerador de desigualdades, porque na medida em que a população passa a ter acesso às formas de saber sistematizado, vão se construindo expressões elaboradas que manifestam os interesses das classes subalternas e assim constitui-se uma cultura popular elaborada e sistematizada, capaz de dar fim a dicotomia erudito/popular e a desigualdade social resultante dela.

### 3.6 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No que tange à metodologia ensino na Pedagogia Histórico-Crítica e a conexão entre aprendizagem e ensino, se faz necessário compreender os cinco momentos que compõem tal metodologia, sendo eles: a *prática social inicial*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social final*. É importante ressaltar que esses momentos não se organizam propriamente em uma sequência linear e cronológica, mas sim como “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.” (Saviani, 1999, p.84). De acordo com (Martins, 2013; Saviani, 1999), o primeiro deles é a chamada prática social inicial, o ponto de partida do trabalho pedagógico, no qual docente e estudante incorporam papéis distintos, de um lado o professor inicia a compreensão em relação a prática, também denominada como “síntese precária” e o aluno parte de uma prática “sincrética”.

Assim como toda concepção teórica, filosófica e conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica está assentada no materialismo histórico-dialético, a construção da metodologia não poderia ser diferente, visto que, ao se refletir sobre o ponto de partida, a *prática social*, professor e aluno partem de direções opostas e na emersão da contradição provocada pela relação professor (síntese precária) - aluno (prática sincrética), dialeticamente ocorre o desenvolvimento. No que concerne à prática social inicial do professor, há de destacar o papel relevante da competência técnica, pois, como discorre Martins (2013), são os conhecimentos disponibilizados fundamentalmente pela formação acadêmica do professor que constituem a dimensão sintética do trabalho docente. Nesse sentido, o grau de capacidade técnica influencia no nível de precariedade, porque quanto maior a vulnerabilidade

da formação do professor, maior será a precariedade da síntese, assim deixando de se referir “apenas à ‘parcela da realidade que disporá como alunos’, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade” (Martins, 2013, p. 289). No que se refere ao ponto de partida do educando, sua prática social sincrética, nota-se que ele ainda não dispõe dos aparatos necessários para alcançar a compreensão acerca da conexão mútua entre os conteúdos escolares e sua relação intrínseca com a concretude do real.

O segundo passo da metodologia da PHC denomina-se *problematização*, como seu próprio nome induz, essa fase tem como objetivo identificar os principais problemas apreendidos pela prática social inicial, as contradições nela presentes. Ora, se no ponto inicial o professor inicia o trabalho realizando uma sondagem sobre as noções e entendimentos que o educando possui sobre o objeto que se pretende estudar, e o aluno, por conseguinte, parte do senso comum, de concepções rasas e simplificadas sobre o determinado objeto, formadas através de experiências cotidianas. Então, realizada a primeira fase, a problematização deve promover uma análise com vistas de elencar o direcionamento do trabalho docente, considerando as contradições identificadas e que precisam ser compreendidas e equacionadas, para serem superadas.

A partir daí, chega-se ao terceiro momento, intitulado instrumentalização. Como reflete Martins (2013), trata-se do levantamento de instrumentos teóricos e práticos, a ser realizado pelo professor, que devem ser reunidos como forma de superar os problemas identificados na fase anterior, a problematização, mas também a apropriação por parte dos estudantes do conjunto de conhecimentos imprescindíveis à sua formação, em outros termos:

Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese” (Martins, 2013, p.291-292).

É válido sublinhar, que a instrumentalização para a PHC não ganha o mesmo sentido da definição tecnicista do termo, isso porque, esse momento constitui-se “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (Saviani, 1999, p. 81). E o nível de apropriação



dessas ferramentas por parte dos alunos, está profundamente atrelado ao grau de compreensão do professor em relação à conexão entre sua prática e a prática social global.

Passadas as três fases do processo, atinge-se sua culminância, onde ocorre precisamente a incorporação dos instrumentos culturais e científicos que se tornarão elementos de transformação social. Como destaca (Martins, 2013; Saviani 1999), este quarto elemento é designado como *catarse*, mediante a ele se torna possível constatar que houve aprendizagem, pois “produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.” (Martins, 2013, p.292). Em linhas gerais, a *catarse* corresponde a “efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular ‘da humanidade produzida pelo conjunto dos homens’, isto é, pela prática social.” (p. 292).

A *catarse* produzida pela ação educativa é, pois, segundo (Cardoso; Martins, 2014), o momento de síntese, tanto para o estudante quanto para o professor, e à medida que novas atividades educativas vão sendo desenvolvidas, novas *catarses* (sínteses) vão sendo produzidas, e assim, enriquecendo cada vez mais a consciência dos sujeitos e contribuindo para que eles obtenham uma visão concreta da realidade. Esse quarto momento da prática educativa, “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (Saviani, 1999, p. 81). Esse processo ocorre de maneira dialética, pois se realidade global é produzida pelos seres humanos, que são sujeitos históricos, ela também pode ser alterada por eles. Então, conforme os sujeitos são transformados pela prática educativa que resulta em *catarse*, eles vão adquirindo condições de transmutar “os instrumentos culturais produzidos pela humanidade em instrumentos dos próprios homens transformados, elementos da própria natureza desses homens, especificamente, uma segunda natureza produzida de modo consciente.” (Cardoso; Martins, 2014, p. 158)

Em resumo: a PHC compreende que a função social da escola é a de transmitir e socializar aos sujeitos os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade ao longo da história, transformados em saberes escolares de modo intencional e sistemático, os quais devem ser trabalhados de acordo com cada etapa de ensino e nível apreensão por parte dos educandos. Nesse sentido, um dos objetivos fundamentais da prática educativa é o

de ser capaz de levar o aluno a se apropriar das ferramentas culturais e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, na forma de saberes escolares, que através do processo de ensino-aprendizagem produzem catarses. Então, a catarse como resultado da prática educativa significa a incorporação dos saberes sistematizados e das ferramentas culturais historicamente produzidos, transformados em “concreto pensado na consciência dos homens, a reprodução na consciência do movimento da realidade concreta em movimento, em sua origem e desenvolvimento histórico.” (Cardoso; Martins, 2014, p. 154)

Ao assimilar e aprender um conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, gerando a catarse, o estudante chega ao quinto momento, a *prática social final*, em um movimento dialético em que o educando parte de sua prática social e ao final do processo chega até ela novamente, só que agora com criticidade e apreensão da totalidade dos elementos que formam o objeto que se estudou. Como ponto de partida, a prática social é sincrética, isto é, o educando não tem um entendimento conceitual e sistematizado de um conhecimento, ele tem algumas noções formadas por seu meio social, e ao longo do percurso educativo, mediado pelo trabalho pedagógico, “[...] a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa [...] em confronto com a prática social no ponto de chegada [...] é e não é a mesma.” (Saviani, 2012, p. 10).

No ponto de partida a *prática social* é sincrética e na chegada ela torna-se sintética para o educando, e dessa forma ele consegue chegar no ponto em que o educador iniciou sua prática, fazendo com que haja uma redução da “precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.” (Saviani, 1999, p. 81). Isso porque, a educação “supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada [...]” (Saviani, 1999, p.86). Então, tanto mais a mediação do professor for efetiva no processo de ensino, tanto mais o aluno será capaz de expressar uma compreensão da prática social em níveis tão elaborados quanto o do educador.

“Assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la.” (Martins, 2013, p. 293). Outras

pedagogias como a Tradicional, a Nova e a Tecnicista não consideram os educandos como sujeitos históricos, formados a partir de sua realidade social concreta. Nesse sentido, a PHC parte da concepção de que o estudante é um agente social, que tem sua subjetividade e capacidades formadas a partir da realidade social que herdou das gerações passadas. Não há genialidade, muito menos conhecimentos construídos sem bases anteriores, todos conhecimentos são necessariamente, acumulados historicamente e “Isso significa que sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma.” (Saviani, 2012, p. 11). Nesse sentido, a história, mais precisamente a história da humanidade, é o núcleo central para a construção do currículo escolar, pois somente com a captação do real, da concretude da vida cotidiana é que os estudantes se tornam agentes de transformação social e produtores de conhecimentos. A prática docente é também um dos pontos cruciais da PHC; na relação dialética entre ensino e aprendizagem, o educador deve orientar-se pelo fato de que “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional.” (Saviani, 2012, p. 9).

### 3.7 PROBLEMAS E DESAFIOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA

Toda concepção pedagógica pressupõe uma teoria e uma prática, Saviani (2012) discorre sobre os questionamentos de alguns grupos a respeito da prática pedagógica da PHC, iniciando sua reflexão através da análise e compreensão da prática pedagógica no interior da PHC. Ao introduzir o debate acerca da materialidade da ação pedagógica, partindo da concepção marxista de produção e trabalho material e não material, como já apontando anteriormente, o trabalho docente se encaixa na categoria de produção não material; entretanto, dentro desta perspectiva ainda há uma separação entre produção não material, na qual o produto se separa do produtor e cria materialidade, como é o caso de obras de arte e literatura, um livro por exemplo, contém um produto não material (as ideias e concepções), mas tais ideias se materializam pelo livro físico, o mesmo pode ser pensado em relação a discos e a músicas. Já a segunda perspectiva diz respeito ao trabalho docente, cuja a produção é não material e o produto não se separa do

produtor. Apesar de ser um trabalho não material, a ação educativa só consegue se desenvolver em condições materiais e em um contexto de materialidade. A concepção de prática educativa da PHC é guiada pela *práxis*, que pode ser caracterizada como uma atividade humana cuja a prática é estruturada teoricamente. “Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultado que manifestam concretamente.” (Saviani, 1991, p.115).

Para tratar da ordem das questões que se referem à prática pedagógica no interior da PHC, antes se faz necessário considerar três problemas/desafios que permeiam o sistema de educação básica brasileira, dado que, para se compreender e desenvolver uma teoria e prática pedagógica, é imprescindível que se construam alternativas que sejam capazes de superá-los. A primeira problemática diz respeito à ausência de um sistema de educação nacional, a segunda se caracteriza por fazer com que uma teoria educacional pratique a incorporação de elementos teóricos e práticos da organização educacional já posta, mas ao mesmo tempo crie novas teorias com a prática vinculada a teorias que não condizem e até mesmo contradizem a teoria que se busca construir. Por fim, o terceiro desafio é o da descontinuidade, visto que a educação brasileira, historicamente estabelece muitas rupturas e políticas não duradouras, o que acaba por prejudicar intensamente a ação pedagógica que pressupõe continuidade e o tempo necessário para que aquilo que se ensina se torne irreversível.

Ao se debater sobre o primeiro problema identificado, Saviani (2012) apresenta um quadro geral de como historicamente o Estado brasileiro, desde do século XIX, quando diversos países construíram seus sistemas educacionais, não instituiu um sistema nacional de educação. Ao longo do período imperial, o Brasil estabeleceu que ficaria a cargo de estados e municípios desenvolver políticas públicas e infraestrutura para a educação básica, mesmo com a chegada da Primeira República o cenário não se alterou, o Estado optou por continuar com um sistema descentralizado. Foi somente no início do século XX, com a Revolução de 30 e o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, é que de fato começou-se a tentativa de se formular diretrizes e bases orientadoras da educação básica como um direito universal. Em 1946 cria-se a primeiras formulações e somente em 1961 se fixa a primeira LDB (Lei nº 4.024/61); contudo, ela não assegurou a implementação de um

sistema nacional. Somente em 1996, com a promulgação da nova versão da LDB (Lei nº9.394/96), é que se iniciam políticas de implantação da educação básica a nível nacional. Outro ponto abordado na passagem diz respeito a porcentagem e quantidade de recursos destinados à composição do orçamento para manutenção e desenvolvimento da educação básica; Saviani (2012) vai demonstrando que por mais que ao longo das décadas o Estado brasileiro passou a destinar 10% dos recursos, depois com a ditadura militar 9%, 8% ,7% e 4%, e pós redemocratização 18%, ainda são quantidades insuficientes, visto que, ainda hoje, não há um sistema nacional de educação bem estabelecido e operado em sua plenitude. Logo, o que se investe é proporcional a amplitude do sistema, ou seja, insuficiente. Analisando por essa ótica, fica evidente que “Em verdade, nós nem chegamos a poder discutir o problema qualitativo, dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto.” (Saviani, 2012, p. 99).

É válido ressaltar também fatores de natureza material, concretos, especificamente sobre como a organização física, estrutural e burocrática influenciam na educação, sendo fundamentais para se conceber teorias pedagógicas. Trazendo como exemplo a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, Saviani (1999, 2012) vai apontando como a teoria está intimamente relacionada com a prática e como ocorre a materialização dessas teorias na organização da sala de aula. Na Pedagogia Tradicional, a sala de aula é organizada de acordo com os pressupostos teóricos: mesas e cadeiras fixadas ao chão e posicionadas de forma a ficarem direcionadas para o professor, que é a figura central; as paredes são opacas e a sala é silenciosa. Já na Pedagogia Nova, as cadeiras são posicionadas em círculos e não há a centralidade da mesa do professor como forma de demonstrar que ele é o ator central; ao contrário, o professor é visto como orientador e supervisor do processo de aprendizagem; as salas de aulas são multicoloridas e têm diversos cartazes, e as aulas são barulhentas, pois de acordo com essa teoria só há aprendizado com trocas. Com esses exemplos, nota-se que, inversamente ao que prega o senso comum, teoria e prática estão alinhadas e mantém entre relações recíprocas, mesmo quando não há consciência sobre isso.

Diante de tal questão, chega-se à reflexão sobre como é desafiador e difícil aplicar a teoria histórico - crítica sob as bases organizacionais da educação básica e do ensino superior como estão postos hoje, uma vez que seguem os

preceitos e diretrizes de leis formuladas durante a ditadura militar, com ênfase em tendências tecnicistas; portanto, para se mudar o ensino, não basta formular um projeto político pedagógico condizente a uma determinada concepção teórico-metodológica e difundi-lo para toda comunidade escolar e os agentes que a compõem, é primordial transformar toda a estrutura escolar tanto na ordem das premissas organizacionais, institucionais, físicas e burocráticas, quanto na concepção pedagógica, teórica e metodológica. Ao se iniciar o processo de mudança de concepção pedagógica dentro do espaço escolar, deve-se levar em consideração “a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.” (Saviani, 2012, p. 102).

Ao se refletir sobre as atuais políticas públicas educacionais, visivelmente neoliberais, nota-se que os agentes que as elaboram e contribuem para sua difusão, continuam apostando invariavelmente em métodos e estratégias nitidamente contraditórias e sem efetividade, pois estimulam enfaticamente práticas pedagógicas de influência do escolanovismo, – que diga-se de passagem é predominante no senso comum educacional há muitas décadas – que pressupõe o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, por meio de conteúdos interativos, pesquisas e forte vínculo na relação educativa entre o professor e estudante; porém, quando se trata de outros aspectos da Escola Nova, tais como “métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe [...]”(Saviani, 1999, p. 78), contando também com maior financiamento para estrutura física, material, valorização do magistério, etc. esses mesmos agentes não concordam, nem mesmo mencionam tais questões. Então, cria-se a seguinte indagação: se os métodos da Pedagogia Nova são tão qualitativamente superiores aos demais, por qual motivo não os implementar por completo? “[...] por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares onde supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores?” (Saviani, 1999, p. 78).

Ora, a resposta é óbvia, os agentes do neoliberalismo não estão interessados em construir uma educação de qualidade para as classes subalternas, nem mesmo são capazes implantar os métodos pedagógicos que afirmam ser os melhores, isso porque, no atual cenário das escolas públicas brasileiras, o que

predomina é uma educação fundamentada sob as bases da Pedagogia Tradicional, no que tange a organização da estrutura física das salas de aula e dos demais espaços no interior da escola; com aplicação dos preceitos da Pedagogia Tecnicista nos métodos de ensino (eficiência instrumental, produtividade e utilitarismo), materiais pedagógicos e na excessiva carga de trabalho burocrático enfrentada pela gestão e corpo docente; e por fim, a generalização da crença do escolanovismo na cabeça de boa parte dos professores como sendo a “melhor” prática pedagógica, – onde uma das razões para a existência desse fenômeno vem da ampla divulgação da narrativa educacional do neoliberalismo, fundada em lemas do escolanovismo como o “aprender a aprender”, etc. – e assim, esses educadores passam a acreditar que sua tarefa não é a de ensinar, a de instruir e “Essa situação é muitas vezes justificada a partir da ideia de que educação é auto-educação; é o educando que se educa, o professor é facilitador da educação – ele está aí, e o que o educando pedir ele faz.” (Saviani, 1991, p.172). E os resultados são manifestados pela baixa qualidade da educação e por problemas estruturais que as escolas públicas brasileiras enfrentam há décadas.

Diante disso, como pensar na organização escolar e em uma prática educativa a partir da PHC? Primeiramente valorizando a escola e sua função social; por ser uma pedagogia articulada com os interesses populares, ela sempre “estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes.” (Saviani, 1999, p. 79), estruturados pelo materialismo histórico-dialético, onde a relação ensino-aprendizagem estará articulada em cinco momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), visando a transformação da prática social global dos sujeitos. Sobre o papel do educador, há de se levar em consideração o exercício da *práxis*, visto que “quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria da sua *práxis* educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito.” (Saviani, 1991, p.116). No trecho a seguir, Saviani reflete sobre mais alguns aspectos da PHC, no que se refere aos métodos pedagógicos:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos

alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1999, p. 79).

O terceiro desafio é também um dos grandes problemas da educação básica é o fator da descontinuidade, explicitado nitidamente quando a cada governo, secretária de educação e/ou ministros trocados, organizam mudanças e supressões de forma a deixar “sua marca”, mas isso acaba por dificultar e atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que aprendizados que deveriam tornar-se uma segunda natureza, algo irreversível, são facilmente esquecidos e “desaprendidos”, devido às falhas imensas causadas pela não continuidade do trabalho pedagógico. O trabalho educativo exige tempo, tempo suficiente para que conceitos e habilidades sejam assimilados pelos estudantes e tornem-se inesquecíveis, e para tanto a continuidade é essencial. Um exemplo nítido desse problema é expresso por meio da Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), que resultou na redução significativa da carga horária destinada à parte obrigatória do currículo, que por sua vez, corresponde aos conteúdos científicos e clássicos; e ao mesmo tempo em que reduziu os conhecimentos sistematizados, adicionou a chama parte diversificada do currículo, composta por itinerários formativos que correspondem a maior parte da carga horária, exprimindo discursos neoliberais e conteúdos em consonância com as demandas e exigências do mercado.

### 3. 8 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Perante as questões até aqui explicitadas sobre a natureza da educação e desenvolvimento histórico da instituição escolar, faz-se necessário refletir sobre algumas especificidades da educação institucional, e conseqüentemente a *função social da escola*. Saviani (2012) aponta que o trabalho educativo consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2012, p. 13). Ou seja, faz parte das atribuições da educação escolar identificar e organizar o conjunto de saberes objetivos e elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos, com vistas de garantir o processo de humanização dos sujeitos. E igualmente é função da educação encontrar as maneiras mais adequadas de transmiti-los de formas efetivas, em quantidade e qualidade. Então, a educação escolar busca transmitir os conhecimentos e saberes produzidos historicamente pelo



conjunto da humanidade, ao mesmo tempo em que tem como tarefa realizar tal feito da maneira mais satisfatória e partir de uma série de variáveis, tal como didáticas ajustadas aos diferentes níveis de ensino e tempos escolares. Estes dois objetivos supracitados devem se organizar em torno de algumas questões, como por exemplo, quais tipos de saberes ela - a educação - deve transmitir? Devem ser conhecimentos clássicos, assim dizendo, saberes considerados fundamentais para interiorização do conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, assim como aponta o autor quando afirma que: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (Saviani, 2012, p. 13).

Ancorando-se nos preceitos da psicologia histórico - cultural, nos quais confirmam que conhecimentos sistematizados que demandem um alto grau de complexidade resultam no desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores refinadas, tais como formação de conceitos complexos e assimilação fidedigna da realidade objetiva; contrariamente, conhecimentos simples, que reforçam cotidiano e o senso comum, não promovem tal nível de desenvolvimento, longe disso, acabam por dificultar ou até mesmo impedir sua obtenção. Frente a isso, pensando no ensino médio da educação básica e a recente reforma pela qual passou, percebe-se que houve um empobrecimento e esvaziamento do currículo e dos conteúdos ensinados, bem como o desestímulo à busca por conhecimentos sistematizados, resultando assim em uma usurpação das potencialidades máximas das capacidades psíquicas superiores dos seres humanos.

Nos dois capítulos seguintes a este serão abordados o neoliberalismo como premissa preponderante e base estrutural da sociedade atual e, por conseguinte, da instituição escolar, que vem continuamente sofrendo processos de tentativas (e por vezes efetivação) de para tornar-se uma organização social de tipo operacional, e assim, aos poucos ser cada vez mais descaracterizada como instituição social e ter retirada de si sua função social. E por fim, a realização de uma análise a respeito de como tem se materializado e implementado a reforma do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais.

## **4 NEOLIBERALISMO: DAS ORIGENS TEÓRICAS À APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O presente capítulo disserta sobre as origens e desenvolvimento do neoliberalismo, baseando-se em algumas das diferentes premissas teóricas e metodológicas utilizadas para definir tal conceito. É também objetivo desse texto, refletir sobre o processo pelo qual o sistema neoliberal se enraizou na esfera política, econômica, social e cultural, e tornou-se hegemônico quase que na totalidade do globo, definindo e orientando a organização social e os sujeitos que a compõem. Para tanto, a análise está organizada em diferentes linhas de investigação, estruturando-se na leitura de autores de distintas correntes teóricas: marxistas e foucaultiana, bem como em variadas concepções sobre o conceito de neoliberalismo. Tal escolha se justifica pelo fato de que todo arcabouço teórico utilizado foi crucial para compreender melhor a dimensão do conceito de neoliberalismo em diferentes perspectivas, trazendo a possibilidade de estabelecer aproximações e divergências entre as teorias; a primeiro momento, pode parecer contraditório utilizar na mesma análise autores marxistas e foucaultianos, mas na verdade, ao fazê-lo, é possível entender melhor as dimensões das transformações geradas pelo neoliberalismo em diversos campos da sociedade, inclusive na educação – que aqui adquire um alto grau de relevância, visto que é objetivo do capítulo quatro da dissertação, analisar a relação entre neoliberalismo e a reforma do ensino médio nas escolas públicas mineiras.

Para maior objetividade, se faz necessário apresentar resumidamente os principais aspectos de cada uma das correntes teóricas supracitadas. Em relação à concepção foucaultiana, o neoliberalismo é entendido como racionalidade que pauta todas as esferas da sociedade; assim, visa-se a debater as origens do pensamento neoliberal em sua forma mais pura e abstrata, e igualmente como ele foi se constituindo e se materializando nas tomadas de decisões políticas, econômicas e sociais de forma geral, ou seja, como ele sai da condição de teoria abstrata e torna-se modelo discursivo e modo de conduta dos indivíduos e da organização social vigente. No que tange as premissas de tradições marxistas, o neoliberalismo é analisado a partir das mutações promovidas no sistema capitalista como forma de superar crises e reformular estratégias para a expansão do processo de acumulação de capital. Dentro dessa perspectiva se encontra a análise do neoliberalismo como

sendo uma das fases do capitalismo criada para assegurar a manutenção do *status quo* e a retomada da hegemonia das elites dominantes sob o cenário mundial, culminando na chamada globalização do capital sob a forma do neoliberalismo. Em suma, a abordagem de linhas marxistas tende a se concentrar na investigação das relações e efeitos econômicos trazidos pelo neoliberalismo, bem como contradições e crises que ele causa no cenário social, político e nas instituições; ao passo que a vertente foucaultiana se ocupa em compreender a *racionalidade* constituída pelo neoliberalismo que orienta e direciona o Estado e seus agente, a sociedade de modo geral e os sujeitos que a compõe. Assim, ambas as abordagens contribuem para a apreensão das características do neoliberalismo e da atual conjuntura.

Como forma de investigar e refletir sobre o conceito de racionalidade neoliberal e seus desdobramentos, a base teórica de análise se dará por meio do livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal (2016)* de Pierre Dardot e Christian Laval. Em linhas gerais a obra supracitada trata-se de uma concepção sobre o neoliberalismo que diverge de alguns teóricos e economistas especializados no tema, visto que para os autores, o neoliberalismo é muito mais do que uma ideologia ou uma política econômica, é acima de tudo uma racionalidade. Uma razão que orienta todas as esferas sociais, desde questões objetivas que dizem respeito a política, governança, economia, cultura, até o mais profundo da subjetividade humana, formando assim o que eles denominam de racionalidade pautada na ideia de sujeitos empresas, isto é, empreendedores de si mesmos. A análise realizada pelos autores sobre a racionalidade neoliberal, se estrutura a partir no conceito de *governamentalidade*, do filósofo Michel Foucault; ao utilizarem esse conceito para compreender o neoliberalismo, puderam observar que “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade.” (Dardot e Laval, 2016, p. 24). Embora os autores se fundamentem na concepção foucaultiana de poder e racionalidade, eles também se baseiam em concepções marxianas, principalmente aquelas onde Marx compreendeu “muito bem que um sistema econômico de produção era também um sistema antropológico de produção” (Dardot e Laval, 2016, p.27). A crítica feita por eles em relação ao marxismo reside no fato de que, na visão deles, tal corrente se limita a uma concepção economicista sobre o neoliberalismo, não levando em consideração outros aspectos pelos quais ele influencia socialmente, como por exemplo, na

conduta individual e na subjetividade dos sujeitos.

No livro *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente* (2019), de Wendy Brown, a autora opta por realizar uma análise acerca da relação entre neoliberalismo e política, estruturada em bases neomarxistas e foucaultiana. – Tal qual a fundamentação teórica adotada na construção desse capítulo – Ao utilizar o conceito foucaultiano de racionalidade neoliberal, a autora investiga como a referida racionalidade “preparou o terreno para mobilizar e legitimar forças ferozmente antidemocráticas na segunda década do século XXI.” (Brown, 2019, p. 16). E a partir de um arcabouço teórico neomarxista, trata também dos processos históricos de desmantelamento do Estado e da corrosão de políticas públicas voltadas ao bem-estar social em democracias liberais através do neoliberalismo. Por meio do estudo da obra supracitada, pretende-se discorrer sobre a profunda conexão entre racionalidade neoliberal e a condução das políticas de Estado, políticas essas, que se demonstram antidemocráticas e reforçadoras de históricas desigualdades sociais.

Para melhor compreensão sobre as estruturas e características da atual fase de acumulação do capitalismo: a globalização do capital sob o signo do neoliberalismo, optou-se por utilizar obras que discutem o contexto histórico e político de formação do neoliberalismo, bem como os resultados trazidos pela sua implementação na ordem da divisão internacional do trabalho e da produção, no campo da economia, política e bem estar social. O embasamento teórico e argumentativo se dará a partir do livro *O neoliberalismo: História e Implicações* (2008) e do artigo *Neoliberalismo como destruição criativa* (2007), de David Harvey; Ricardo Antunes em *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil* (2002); *Balanços do neoliberalismo* (1995), de Perry Anderson; e *O imaterial: conhecimento, valor e capital* (2005), de André Gorz. E para apreender a relação entre educação e neoliberalismo a síntese reflexiva foi construída partindo das premissas desenvolvidas por Christian Laval em *A escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> - Embora Laval tenha realizado uma análise do sistema educacional francês, o neoliberalismo é atualmente globalizado, e em virtude disso, estabelece um certo padrão na forma de operar nos sistemas de ensino de diferentes países. A relação entre neoliberalismo e educação, especificamente nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais, será investigada no capítulo quatro (seção 5).

#### 4. 1 A GÊNESE FUNDADORA DO NEOLIBERALISMO

Para compreender a gênese fundadora do neoliberalismo é necessário analisar o contexto histórico pelo qual ele surgiu. Dardot e Laval (2016) apontam que, ao contrário do que uma parcela de estudiosos pressupõe, a doutrina neoliberal é muito anterior as suas primeiras experiências de atuação, ou seja, sua formação antecede a década de 1970, podendo-se estabelecer como marco inicial o *Colóquio Walter Lippmann*, promovido no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), em Paris no ano de 1938. Passado o período da grande depressão (crise de 1929), teóricos e intelectuais liberais sentiram a necessidade e um grau de urgência em refundar as bases do liberalismo clássico, dado que diversas experiências socialistas estavam se propagando muito rápido em diferentes regiões do mundo, o que gerava preocupações quanto aos rumos que as sociedades poderiam caminhar. Nesse sentido, o colóquio abriu espaço para que paulatinamente a doutrina neoliberal se tornasse dominante nos circuitos acadêmicos e intelectuais, contando com alto financiamento e prestígio, e assim fazendo com que ela fosse difundida amplamente. De acordo com os autores, pode-se listar algumas das frentes que trabalharam intensamente para a expansão do pensamento neoliberal, tais como a fundação do “[...] Institut Universitaire des Hautes Études Internationales [Instituto Universitário de Altos Estudos Internacionais], em 1927, em Genebra, pela London School of Economics e pela Universidade de Chicago, [...]”. Além é claro, de “algumas centenas de *think tanks* que difundirão a doutrina ao redor do mundo.” (Dardot e Laval, 2016, p. 72)

Passadas algumas décadas do referido Colóquio, que foi ponto de partida para o projeto inicial de expansão da ideologia neoliberal, atualmente é possível constatar a notável hegemonia exercida pelo neoliberalismo, segundo Harvey (2007; 2008), tanto como doutrina econômica dominante quanto orientador unânime da maioria dos órgãos internacionais que regulamentam o comércio e as finanças globais, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como das diversas instituições vinculadas à ONU nos setores de educação, cultura e saúde. Mas também se mantém influente e imperante através seus entusiastas e porta-vozes bem posicionados no comando de “conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais)” (Harvey, 2008, p.

13), nas instituições educacionais (universidades, institutos econômicos, instituições filantrópicas) e fortemente nos meios de comunicação. Nesse sentido, o neoliberalismo “se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo.” (Harvey, 2008, p. 13)

É válido salientar que não só da difusão e propagação de sua ideologia utópica de liberdade irrestrita e lógica de mercado a ser aplicada universalmente é que se sustenta o neoliberalismo, seu modo de operar, em alguns casos, também utiliza da força e da violência, tal como ocorreu na experiência de implantação do neoliberalismo no Chile, a partir de 1973, com o golpe de Estado que levou ao poder o general e ditador Augusto J. R. Pinochet. Ou quando os Estados Unidos da América sob o discurso de “levar a liberdade” ao Iraque, ocupou o país (de 2003 a 2011) e lhe impôs a doutrina de choque neoliberal. Enfim, há mais outras dezenas de exemplos que poderiam ser citados como forma de demonstrar como o poder imperialista estadunidense foi decisivo para a ampla e profunda neoliberalização do mundo a partir dos anos de 1970. A conclusão que se chega a respeito dessas experiências é que “a única maneira de manter essa visão utópica liberal está na força, na violência e no autoritarismo. Para Polanyi, o utopismo liberal ou neoliberal está fadado à frustração pelo autoritarismo ou mesmo pelo fascismo declarado”. (Harvey, 2008, p. 46)

É interessante notar que, o processo de implementação do neoliberalismo que “começou no Hemisfério Sul logo fluiu para o Norte, mesmo que com poderes executivos bem diferentes.” (Brown, 2019, p. 29), visto que nos países centrais do capitalismo, como o próprio EUA no governo de Ronald Reagan e o Reino Unido com Margaret Thatcher, por volta dos anos finais de 1970, implementaram programas neoliberais em seus respectivos Estados, não por meio de autoritarismo bélico-militar, mas por intermédio de outros aparatos (igualmente coercitivos e violentos) a exemplo da “desregulação do capital, no combate ao trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos, na redução da tributação progressiva e no encolhimento do Estado social.” (Brown, 2019, p. 29), contando também com a promoção de parcerias público privadas, onde a lógica predominante é a de que os lucros ficam para o setor privado e os prejuízos a cargo do Estado, a drástica redução de investimentos com políticas públicas de manutenção de direitos

sociais básicos, intenso incentivo - do Estado - a ampliação do poder e riqueza de instituições financeira e rentistas, aumento da repressão policial e jurídica a movimentos sociais e sindicatos, desmantelamento de leis trabalhistas e precarização das condições trabalho, dentre outras medidas que evidenciam as aspirações da burguesia em detrimento dos direitos coletivos e sociais das populações. Todo esse conjunto de ações marcaram a era da globalização de capitalismo neoliberal nas mais variadas partes do globo, com o adicional, é claro, de que nos países periféricos tais mudanças foram orientadas por interesses internos de suas respectivas classes dominantes, como também por forças externas do imperialismo.

As medidas neoliberais implantadas por Thatcher e Reagan, logo se espelharam, tonando-se modelos a serem seguidos por toda a Europa ocidental, e também com “o colapso do Bloco Soviético no final dos anos 1980 significou que boa parte da Europa Oriental realizou uma transição do comunismo de Estado para o capitalismo neoliberal em menos de meia década.” (Brown, 2019, p. 29). Fica evidente que as diferentes experiências de implementação do neoliberalismo, tem em comum o fato de que todas foram projetadas para “anular as expectativas da classe trabalhadora, tanto no mundo desenvolvido quanto nas regiões pós-coloniais em desenvolvimento, ao produzir um nivelamento por baixo global dos salários e das condições de trabalho.” (Brown, 2019, p. 30). Em outros termos, a globalização possibilitou que o capital pudesse circular livremente para capturar e explorar recursos naturais e mão de obra barata em países periféricos, assim como para criar paraísos fiscais por todo o mundo, o que gerou inevitavelmente, “padrões de vida mais baixos para as populações da classe trabalhadora e da classe média no Norte global, exploração contínua e limitações à soberania, acompanhadas por um desenvolvimento (desigual) no Sul global.” (BROWN, 2019, p. 30).

#### 4.2 REFUNDAÇÃO DO LIBERALISMO: O QUE O NEOLIBERALISMO TROUXE DE NOVO?

No interior da própria doutrina neoliberal há uma divisão entre duas escolas de pensamento, a primeira é representada por Walter Lippmann (1889-1974) e os Ordoliberalis<sup>21</sup> alemães, e a segunda pela tradição Austro-americana,

---

<sup>21</sup> Ordoliberalismo é uma corrente teórica do neoliberalismo, de tradição alemã. Tem como principais

representada pela escola Austríaca, evidenciada sobretudo por Friedrich Hayek (1899-1992) e Ludwig Von Mises (1881-1973), e a escola de Chicago. Apesar de algumas diferenças teóricas e metodológicas, as suas vertentes assumiram papéis fundamentais em diferentes frentes e dimensões na constituição do neoliberalismo como ideologia, doutrina econômica, política, social, cultural e psicológica, ou seja, como ele foi instituído não só no campo das ideias e do conhecimento intelectual e acadêmico, mas também na prática concreta e materializada sob a globalização e a implementação de seus preceitos em diversos países do mundo.

Ao estabelecer-se uma comparação entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, é notável alguns pontos de rupturas teórico-metodológicas, mas também na ordem ideológica e prática. Havia um consenso geral entre diversos grupos ligados ao liberalismo em relação a urgência e necessidade da refundação da doutrina liberal, visto que alguns conceitos e premissas basilares do liberalismo clássico, como por exemplo o *laissez-faire*<sup>22</sup>, passaram a ser compreendidos como ultrapassados, uma vez que o intervencionismo estatal na economia não deveria ser combatido com utopias abstratas, mas sim domando e orientado o Estado pelo próprio liberalismo. Outro ponto duramente criticando é o que tange o Jusnaturalismo liberal, que pressupõem um estado de natureza não intervencionista, uma autorregulação do mercado sobre qualquer política e governo. Dardot e Laval (2016) apontam que Walter Lippmann e os outros teóricos fundadores do neoliberalismo consideraram utópicas tais concepções, dado que o Estado deve ser controlado e organizado para que a agenda liberal seja a norteadora das ações, legislações e políticas de um país. Isto é, o Estado, por meio de um processo interno, deve se auto reduzir e se direcionar para a auto incorporação do neoliberalismo como fonte norteadora de sua organização. Diante do exposto, segundo Dardot e Laval (2016, p. 82), “A novidade do neoliberalismo ‘reinventado’ reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída,

---

características a defesa do livre mercado, da concorrência e da livre iniciativa, mas para efetivar tais medidas e garantir uma economia plena, o Estado deve criar mecanismos de combate à formação de monopólios e oligopólios, visando a garantia de igualdade de oportunidades. O prefixo “ordo” vem de “ordem”, o que possibilita compreender a defesa dos ordoliberais em relação ao estabelecimento de um ordenamento estratégico na defesa do livre mercado. Destacam-se como precursores dessa vertente: Wilhelm Röpke, Alexander Rustow, Walter Eucken, Franz Böhm, Hans Großmann-Doerth, etc.

<sup>22</sup> *Laissez-faire* oriunda do francês, tem como tradução literal “deixe fazer”. Conceito chave dentro da doutrina liberal clássica, orienta-se a partir do pressuposto da não-intervenção estatal na econômica.



portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político (uma ‘agenda’)” com o objetivo de se fixar e se conservar permanentemente. Esta reinvenção também está ligada ao conceito foucaultiano de *governamentalidade neoliberal*, que é o processo de condução da conduta humana e das estruturas sociais a partir do próprio neoliberalismo.

Outro elemento inovador apropriado pelo liberalismo reinventado é a teoria evolucionista social, desenvolvida sobretudo por Herbert Spencer. Também conhecida como *darwinismo social*, essa corrente, defendia o livre mercado e sua autorregulação, bem como a concorrência exacerbada em todas as esferas da sociedade, desde a livre concorrência empresarial nacional e internacional, até a concorrência na esfera individual das relações entre as pessoas. Spencer traz para o campo da análise social o conceito de seleção natural da teoria Darwinista sobre a origem das espécies, ressaltando que assim como na natureza somente as espécies mais fortes sobrevivem à seleção natural, nas sociedades, os seres humanos deveriam partir do mesmo princípio, em razão de a concorrência ser algo inerente e natural para a evolução social e humana; então, somente os mais fortes teriam a capacidade de prosperar e os fracos, por sua vez, não teriam espaço. Outro fator central na tese de Spencer é a rejeição acentuada ao intervencionismo Estatal, que segundo ele, promoveria a ascensão dos mais fracos em detrimento dos fortes. E é a partir dos preceitos de Spencer sobre concorrencialismo social e competição que o neoliberalismo fundamentou um de seus pilares.

A concorrência não é considerada, então, como na economia ortodoxa, clássica ou neoclássica, uma condição para o bom funcionamento das trocas no mercado; ela é a lei implacável da vida e o mecanismo do progresso por eliminação dos mais fracos. Profundamente marcado pela “lei da população” de Malthus, o evolucionismo spenceriano conclui bruscamente que o progresso da sociedade e, mais amplamente, da humanidade supõe a destruição de alguns de seus componentes. (Dardot e Laval, 2016, p. 53).

Os argumentos spencerianos são notáveis no pensamento de Hayek – um dos mais influentes autores da escola Austríaca – quando este reflete sobre aspectos como a organização social e a ideia de progresso, a exemplo de quando ele afirma que de acordo com Brown “a ‘desigualdade é essencial para ao desenvolvimento’ e que ‘a evolução não pode ser justa’ no sentido popular da palavra.” Em relação a noção de justiça, dentro dessa lógica “A verdadeira justiça exige que as regras do jogo sejam conhecidas e aplicadas universalmente, mas todo

jogo tem vencedores e perdedores, e civilização não pode evoluir sem deixar para trás os efeitos da fraqueza e do fracasso, bem como o acaso.” (Brown, 2019, p. 47).

Importante destacar que as ideias de Spencer foram fundamentais para a construção teórica do neoliberalismo, principalmente a concepção do concorrencialismo e da adaptação dos mais fortes ao meio. Contudo, em relação aos preceitos Spencianos de Estado, os neoliberais, especialmente os Ordoliberais alemães, rejeitam, pois compreendem que o Estado deve ser orientado juridicamente e para garantir o princípio do concorrencialismo em todas as esferas sociais, retirando dele - O Estado - a possibilidade e o papel de tornar-se intervencionista do mercado e feitor de políticas sociais e assistencialistas, abandonado, assim, o Jusnaturalismo e o *laissez-faire* que outrora foram as concepções estruturantes do liberalismo. Nesse sentido, a racionalidade neoliberal, segundo Brown (2019), parte de duas premissas, a primeira afirma que “todo governo é *para* os mercados e orientado por princípios de mercado”, e segunda defende que “os mercados devem ser construídos, viabilizados, amparados e ocasionalmente até mesmo resgatados por instituições políticas. Os mercados competitivos são bons, mas não exatamente naturais nem autossuficientes.” (Brown, 2019, p. 31)

O neoliberalismo não corresponde meramente a uma ideologia que orienta as políticas diretoras de um Estado, ele é em si o próprio Estado, ou seja, é ele que, com todo o aparato Estatal, mina e desmantela o próprio Estado, é uma destruição de dentro para fora. No entanto, é necessário sublinhar que o neoliberalismo extrapola a esfera política, econômica e social, e se introjeta nas mais variadas relações sociais, uma vez que, “Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades.” (Dardot e Laval, 2016, p. 16). Os autores ainda complementam, “Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot e Laval, 2016, p. 16).

Então, para além de uma doutrina econômica e/ou ideologia, o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade, que segundo a concepção foucaultiana, a “racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (Foucault, 2006, p. 319). Nesse sentido, por racionalidade podemos entender que o neoliberalismo é forma de organização e estruturação do

capitalismo contemporâneo, formando assim todas as bases sob as quais os sujeitos irão seguir e orientar suas vidas, bases essas constituídas pelo princípio universal da concorrência, ou como apontam Dardot e Laval, o neoliberalismo “[...] estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.” (Dardot e Laval, 2016, p. 30),

#### 4.3 LIBERALISMO X NEOLIBERALISMO: CONCEITUANDO A LIBERDADE E O MERCADO

Ao analisar-se as premissas que compõem o liberalismo clássico e o neoliberalismo, é possível observar permanências e rupturas teóricas, metodológicas e políticas em relação às duas correntes, tais como os conceito de liberdade e mercado, e alguns outros fatores que serão refletidos a seguir.

Domenico Losurdo, em *Contra-História do Liberalismo* (2006), apresenta a história do liberalismo sob uma ótica não convencional, pois ao invés de tratar das principais ideias que o compõem e/ou da construção do pensamento filosófico do liberalismo clássico, optou por demonstrar como ele - o Liberalismo - foi implementado na prática nas diferentes sociedades. Nas palavras do autor, seu estudo orientou-se “não no pensamento liberal em sua abstrata pureza, mas o liberalismo, quer dizer, o movimento e as sociedades liberais em sua concretização” (Losurdo, 2006, p. 13); no mesmo trecho o filósofo complementa que “[...] trata-se de indagar certamente as elaborações conceituais, mas também, e acima de tudo, as relações políticas e sociais nas quais ele se manifesta [...]”(Losurdo, 2006, p. 13), analisando assim, como essas duas dimensões se interligam, por vezes de maneira contraditória, à realidade social. As ligações contraditórias mencionadas são vastas e podem ser exemplificadas tanto na análise de como os “pais” fundadores dessa doutrina moviam suas ações e sobre como tomavam decisões práticas na vida econômica e política, bem como o pensamento liberal convertido em políticas orientadoras de Estados e de sociedades inteiras.

Dentre os denominados “pais” fundadores do liberalismo, John Locke (1632-1704) tem papel de destaque nessa composição. O filósofo reconhecidamente crítico dos regimes absolutistas da Europa, por considerar despotismo um mecanismo de impedimento da concretização do poder do povo através do contrato

social<sup>23</sup>, assim como a concretização da liberdade individual legitimada pelo Jusnaturalismo, não era tão severo e impositivo em à relação a escravidão de povos africanos e indígenas nos trópicos e nas colônias americanas. Losurdo (2006), ressalta-se que “Locke é ‘o último grande filósofo que procura justificar a escravidão absoluta e perpétua’. O que não lhe impede de atacar com palavras de fogo a ‘escravidão’ política que a monarquia absoluta queria impor” (Losurdo, 2006. p. 18). Diante de tal questão, nota-se uma contradição intrínseca do pensamento liberal, a relação mútua entre liberdade e escravidão, onde a liberdade é apresentada e defendida, a princípio como condição *sine qua non* na organização política e econômica de uma sociedade; porém, na prática não é universal, muito menos elemento fundamental para o desenvolvimento econômico, visto que o comércio de pessoas escravizadas vindas do continente africano perdurou por séculos e financiou a acumulação primitiva que alavancou o capitalismo industrial iniciado a partir do século XVIII. A relação entre liberalismo e escravidão é tão íntima que não apenas serviu como negócios rentáveis para os países colonizadores, como também para muitos pensadores e filósofos liberais, tal qual o próprio Locke que era reconhecidamente um grande investidor em companhias de comércio e tráfico negreiro, além de ter sido um dos redatores “da norma constitucional pela qual ‘todo homem livre da Carolina deve ter absoluto poder e autoridade sobre os seus escravos negros, seja qual for sua opinião e religião’.” (Losurdo, 2006, p. 17-18).

O conceito de *liberdade* sempre esteve atrelado à tradição da doutrina liberal e se manteve na corrente do neoliberalismo; todavia, houve uma reformulação realizada pela segunda doutrina em relação à concepção sobre esse conceito. A noção de liberdade ainda permanece como categoria abstrata e um tanto quanto questionável em termos de como, por exemplo, em nome dela o imperialismo estadunidense reprime, massacra e utiliza de forte violência e métodos controversos para levar a *liberdade* para países subdesenvolvidos, não ocidentais e/ou que seguem tendências socialistas ou politicamente à esquerda. (Harvey, 2008) tal como a intervenção militar dos EUA no Iraque, onde Paul Bremer, chefe da Coalition Provisional Authority [Autoridade Provisória da Coalizão], implementou medidas de austeridade fiscal e econômica visando a total privatização da economia iraquiana quase que absolutamente para empresas estrangeiras, com direito a expatriação

---

<sup>23</sup> Ver LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**; Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

dos lucros e retirada de diversas barreiras comerciais, e claro, tudo em nome da *liberdade* do povo iraquiano. Diante dessas questões, uma dúvida desponta: o que de fato significa a liberdade para o neoliberalismo? A resposta pode ser encontrada em Harvey (2008) "O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal e há muito determina a atitude norte-americana para com o resto do mundo." (Harvey, 2008, p. 17). Então, nota-se que esta noção de *liberdade* é em si pouco tangível quando aplicada na realidade concreta, na vida vivida dos indivíduos, a liberdade é aqui uma categoria aplicável na esfera do mercado; porém, para a doutrina neoliberal, o mercado é o regulador de todas as esferas da sociedade, inclusive a vida privada dos sujeitos. Citando o filósofo e historiador Karl Polanyi, Harvey provoca a reflexão do que, em última instância, representa na prática o conceito de liberdade aplicado a partir do neoliberalismo:

A ideia de liberdade "degenera assim em mera defesa do livre empreendimento", que significa "a plenitude da liberdade para aqueles que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, e um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade" (Harvey, 2008, p. 46).

A *liberdade* é um termo caro para as duas correntes e em ambos casos os argumentos e os pensamentos em torno desse conceito não se sustentam em sua pureza absoluta quando confrontados pela sua aplicabilidade na realidade concreta. Aqui constata-se que a *liberdade* é para o mercado, para as transações financeiras e comerciais de grandes proporções, e é também para as elites dominantes e dirigentes, e somente para esses. Para a efetivação de direitos sociais universais, para os sujeitos que vivem do trabalho e os indivíduos comuns, a liberdade é meramente um verniz utilizado como aparato discursivo abstrato que não se concretiza. Em suma, sob o neoliberalismo, o conceito de liberdade é instrumentalizado.

É válido ressaltar que mesmo o uso do conceito de liberdade sendo utilizado de forma instrumentalizada, e que na prática serve apenas para o mercado e para as classes dominantes, a noção de liberdade individual adquire centralidade no discurso da tradição liberal, de forma que, há um exaltação do individualismo como sinônimo de liberdade, Teixeira (1996) aponta que dentro dessa perspectiva,

cada indivíduo deve ter a liberdade de agir por conta própria e o Estado não deve interferir na economia, pois dessa forma cada país poderá atingir o bem-estar geral da sociedade e o pleno desenvolvimento econômico; e daí que surge o princípio da mão invisível do mercado, que pressupõe que as atividades econômicas se autorregulam, não necessitando assim de qualquer regulamentação social direta. E o mercado seria o mecanismo mais adequado de regulação social por ser considerado, segundo o liberalismo, algo natural que foi produzido espontaneamente e de maneira não intencional, visto que os indivíduos passaram a viver em sociedade para suprir suas necessidades via trocas e comércio, e assim, por meio dessa relação mercantil é que os indivíduos obtêm sua liberdade; nesse sentido, é sob essa lógica que se afirma que o Estado deve interferir o mínimo possível na liberdade dos indivíduos, pois essa concepção liberdade está diretamente ligada ao mercado.

O neoliberalismo mantém e reforça a defesa da liberdade dos indivíduos enquanto uma liberdade vinculada ao mercado, e conforme reflete Teixeira (1996), essa perspectiva individualista de sociedade, reside na ideia liberal de que primeiro existe o indivíduo munido de seus interesses e carências, e depois a sociedade, e ela, por sua vez, é resultado de um pacto, uma espécie de contrato social firmado entre os indivíduos para que possam satisfazer suas necessidades através interação mercantil e se organizarem politicamente por meio da instituição de um conjunto de leis e regras. E partindo desse pressuposto, o neoliberalismo fixa a importância do mercado como único meio para a obtenção da liberdade política. Em suma, é o mercado o agente regulador da economia e da política, ele é compreendido como um mecanismo indissociável do processo de produção e reprodução da vida social.

Outra reflexão que merece ênfase dentro do conjunto de transformações e reformulações de conceitos realizadas na passagem da hegemonia do pensamento liberal clássico para o neoliberalismo, são os conceitos de *empreendedorismo* e *concorrência*. A novidade do neoliberalismo, decorrente da tradição austro-americana, é a de que o empreendedorismo é a essência que move os seres humanos, é o desejo absoluto pela superação constante de uns pelos outros, e a concorrência é natural entre os indivíduos, onde o único freio é o intervencionismo estatal. O economista Ludwig Von Mises (1881-1973), figura de destaque dentro corrente austro-americana, é ferrenhamente contra a intervenção estatal no âmbito do mercado, posto que, segundo ele, não deve ocorrer sob

nenhuma hipótese, porque a economia de mercado é absoluta e dela os indivíduos se bastam para organizar suas vidas e regular a sociedade como um todo.

O governo deve contentar-se em assegurar as condições da cooperação social, sem intervir. “O controle é indivisível”: ou é todo privado ou é todo estatal; ou ditadura do Estado ou soberania do consumidor. Não existe meio-termo entre o totalitarismo de Estado e o mercado definido como uma “democracia de consumidores”. Essa posição radical, que proíbe qualquer tipo de intervenção, baseia-se na disjunção de dois processos autogeradores e de sentido contrário: o processo negativo do Estado que cria seres assistidos e o processo de mercado que cria empreendedores criativos (Dardot e Laval, 2016, p. 137).

Em termos gerais, pode-se compreender o neoliberalismo como uma corrente teórica e ideológica, bem como uma etapa de organização social do capitalismo, imposta como forma de renovação da acumulação de capital, mas também como retomada do poder das classes dominantes, tanto Harvey quanto outros autores marxistas defendem esta segunda explicação, afirmando que as elites se viram ameaçadas politicamente e com suas taxas de lucro em queda durante as crises dos anos setenta, a resposta, por sua vez, se materializou na ascensão do neoliberalismo por meio da globalização, fazendo com que elas pudessem reassumir o poder hegemônico político, econômico e cultural. Ancorando-se na abertura, flexibilização, desregulamentação de variados setores econômicos e fiscais, o capitalismo passou a expandir seus mercados e fontes de acumulação, setores nunca ou pouco explorados pelo mercado em áreas como saúde, instrução, segurança social, previdência, água, terra, etc. passam a ser, com estruturas construídas e viabilizadas a primeiro momento pelo Estado e depois necessariamente devendo ser transferidas para o setor privado, que tem por objetivo gerir esses empreendimentos a partir da lógica do mercado. Outro mecanismo utilizado como estratégia de recomposição do poder da burguesia e efetivação da hegemonia do neoliberalismo, diz respeito ao ataque orquestrado e sistemático aos movimentos sociais trabalhistas e organizações sindicais, visando a retirada de direitos trabalhistas, arrocho salarial e desmantelamento da organização política de trabalhadores. A respeito dessa questão, o autor Perry Anderson apresenta que:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de

desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (Anderson, 1995, p. 11).

Outras características, no que tange ao processo de neoliberalização da sociedade, foram responsáveis em grande medida por criar, segundo Harvey (2007; 2008), uma “destruição criativa” em diversos âmbitos, desde as estruturas institucionais como as formas de soberania do Estado, até outras questões na ordem das relações sociais, organização e divisão do trabalho, direitos sociais e qualidade de vida, uso e combinação de tecnologias, visão de mundo e modos de vida, maneira de conceber a terra e a relação com o meio ambiente. Enfim, a ideologia neoliberal, por meio da globalização, tratou de pautar toda a estrutura social aos interesses e a lógica de mercado. “Na medida em que julga a troca de mercado ‘uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas’, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado.” (Harvey, 2008, p.13) Dessa maneira, ao *mercado* é dado um papel de destaque, mais do que isso, é como se fosse uma bússola capaz de nortear as ações humanas, “Ele – neoliberalismo<sup>24</sup> – sustenta que o bem social é maximizado se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado.” (Harvey, 2008, p.13).

Apesar de a palavra *mercado* continuar fazendo parte de vocabulário tanto do liberalismo quanto do neoliberalismo, o conceito se modificou, e para eles - austro-americanos - o *mercado* agora representa o meio formativo da ação humana, ele é, em última instância, o espelho e o modelo de conduta pelo qual os sujeitos se autoeducam, autodisciplinam e se autoconstroem, os seres humanos tornam-se assim, sujeitos- empresariais. “O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir.” (Dardot e Laval, 2016, p. 140). Desse modo, Teixeira (1996) reflete que o indivíduo possui o conhecimento completo das atividades que desempenha, então ninguém melhor do que ele próprio para se conduzir, se orientar e defender seus próprios interesses. Essa lógica se generaliza no meio social, garantindo assim a formação de uma ordem espontânea pautada na livre concorrência entre os indivíduos.

---

<sup>24</sup> Parênteses nosso.



Interessante notar que houve uma modificação na passagem do pensamento liberal clássico para o neoliberal, no que concerne à noção da essência humana, isto é, do modo de ser e agir dos homens em sociedade. Resgatando os conceitos de *Homo Economicus* presente na tradição liberal, percebe-se que com essas categorias abstratas os liberais visavam a exemplificar os preceitos que orientavam a ação humana e determinavam seu grau de sucesso ou fracasso, preceitos esses que proporcionavam racionalidade na tomada de decisões e investimentos variados em formação e instrução, que gerariam retorno financeiros e lucros futuros; então, estas ações poderiam ou não ser desenvolvidas pelos homens. Já o conceito de *homem-empendedor*, presente na doutrina neoliberal como substitutivo do conceito anterior, não se apresenta como um termo abstrato, mas sim como o cerne, a gênese da formação humana, que é antes de tudo uma autoformação, visto que o homem é autônomo e não necessita do Estado para ser orientado e governado; ao contrário, ele é suficientemente capaz de realizar tal ação inteiramente por si mesmo. Quanto a essa novidade conceitual inaugurada pelo neoliberalismo, os autores escrevem:

Esse autogoverno tem um nome: *entrepreneurship*<sup>25</sup>. Essa dimensão prevalece sobre a capacidade calculadora e maximizadora da teoria econômica padrão. Todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano (Dardot e Laval, 2016, p. 145).

O fragmento acima sublinha a superação do pensamento neoliberal em relação ao conceito liberal de *Homo Economicus*, pois à medida que vai explicitando as características que compõem o conceito de *empreendedorismo*, visto por eles como condição inata da natureza humana, vai se afastando da teoria econômica padrão. No que se refere aos atributos do *homem-empendedor*, pode-se apontar o espírito comercial, a busca por lucro de forma permanente, que ocorre por meio de informações privilegiadas, que somente ele possui. É em sua busca incessante por lucro que o empreendedor encontra suas motivações, se educa e se *autogoverna*. “Para Von Mises, assim como para Kirzner, o empreendedorismo não é apenas um comportamento ‘economizante’, isto é, que visa à maximização dos lucros.” Destarte, extrapolando a esfera abstrata da economia, o empreendedorismo atua nos mais variados núcleos sociais, os autores atestam que “Ele também comporta a dimensão ‘extraeconomizante’ da atividade de descobrir, detectar ‘boas

---

<sup>25</sup> Nota nossa. Em português pode ser traduzido como “empreendedorismo”.

oportunidades’.” (Dardot e Laval, 2016, p. 145). A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se. O mercado é um *processo de formação de si*. Com o nascimento do homem-empresendedor, Gorz (2005) constata, que surge também uma nova nomenclatura designada ao sujeito que vivem do trabalho: de assalariado, torna-se agora “empresário da força de trabalho”. É ele também o responsável fornecer sua própria formação e aperfeiçoamento profissional, bem como seu “[...] plano de saúde, etc. ‘A pessoa empresa’. No lugar da exploração entram a auto-exploração e a autocomercialização do ‘Eu S/A’, que rendem lucros às grandes empresas, que são os clientes do auto-empresário.” (Gorz, 2005, p. 10).

#### 4. 4 DO DECLÍNIO DOS “ANOS DOURADOS” DO CAPITALISMO GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

Paralelamente à concepção foucaultiana, que compreende o neoliberalismo como uma racionalidade que pauta objetivamente a organização social e subjetivamente as relações humanas, está a vertente marxista que analisa o neoliberalismo sobre outros ângulos, contribuindo com reflexões que abrangem alguns elementos para pensar o *modus operandi* do capitalismo como um sistema histórico, que está em constante processo de reorganização, orientado pela busca incessante de acúmulo de capital. Partindo desse pressuposto, David Harvey (2008) aponta que o neoliberalismo surge como resultado de um processo de transformações econômicas e no modo de acumulação do capital, causadas sobretudo pelas crises cíclicas do capitalismo no século XX, em especial, durante os anos finais da década de 1960, quando “[...] o liberalismo embutido<sup>26</sup> começou a ruir internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes.” (p. 22). O contexto político, econômico e social dos anos de 1970 também foram decisivos para o advento no neoliberalismo, principalmente fatores como:

O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-

<sup>26</sup> O termo liberalismo embutido é utilizado por Harvey para definir o que ficou conhecido como keynesianismo. Trata-se do conjunto de políticas econômicas e sociais aplicadas nos chamados Estados de bem-estar social (*Welfare State*).

israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz (Harvey, 2008, p. 22).

Diante do contexto da crise dos anos 1970, marcados pela série de fatores aqui mencionados, e principalmente pela derrocada do modelo Keynesiano, as elites dominantes dos países centrais do capitalismo se viram em um cenário marcado pela baixa acumulação de capital e um eminente declive de suas taxas de lucro e rendimentos. A preocupação ainda se somou ao fato de que partidos sociais democratas, socialista e comunista ganharam espaço e expandiram sua influência nos parlamentos de diversos países, dos periféricos subdesenvolvidos aos mais avançados do centro do capitalismo, gerando o que Harvey (2008) denominou de um alerta, pois “Havia nisso uma clara ameaça *política* às elites econômicas e classes dirigentes em toda parte” (Harvey, 2008, p.24). O autor Perry Anderson (1995) apresenta que, com a crise a profunda recessão da década de 1970, as ideias neoliberais passaram a ganhar espaço e se consolidar; figuras como Hayek e os integrantes da escola austríaca, afirmavam que as raízes da crise se originaram no excesso de poder e influência dos sindicatos e do movimento operário como um todo, e estes, por sua vez, “[...] havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.” (Anderson, 1995, p. 10).

Por meio do pensamento defendido por algumas correntes marxistas, pode-se partir do entendimento de que as mudanças estruturais promovidas no sistema capitalista em diferentes épocas e contextos estão ligadas à expansão contínua do capital, seja na busca por novos mercados e/ou por novos setores produtivos, dado que, quando um modelo organizacional da produção, do trabalho e da circulação do capital decai as taxas de acumulação ou até mesmo promove seu esgotamento, surgem novas formas para substituir e renovar o ciclo de expansão do capitalismo e da acumulação das taxas de lucro: através da criação de novos mercados, da renovação dos sistemas produtivos e de trabalho ou a somatória de todas elas.

No caso do neoliberalismo especificamente, Duménil e Lévy (2014) apontam que se caracteriza por uma ordem social em que ao mundo do trabalho é imposta uma nova disciplina, bem como novos critérios administrativos e gerenciais

são estabelecidos, utilizando-se de instrumentos como o livre comércio e trânsito livre de capital para fixar a hegemonia do capitalismo em todas as partes do globo, coroada principalmente pelo conjunto de medidas e transformações econômicas, comerciais, políticas, culturais e sociais Cunhadas sob o signo da globalização. Em se tratando dessa seara, o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes é referência no campo de investigação e pesquisa sobre globalização do capital e neoliberalismo, especificamente no que tange às relações de trabalho e de produção. Segundo Antunes (2001; 2002), as transformações pelas quais o capitalismo vem passando nos últimos quarenta anos resultou na consolidação da era da acumulação flexível, que dentre outras coisas, trouxe consigo “[...] forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza [...]” (Antunes, 2001, p. 35).

A queda dos “anos dourados” do capitalismo, representado principalmente pelo Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), ancorado na social-democracia, levou consigo também o modelo produtivo taylorista-fordista, gerando uma lacuna que foi preenchida majoritariamente sob a forma de uma produção flexível, materializada aos moldes do toyotismo: com organização produtiva calcada no sistema *just in time*, flexibilização do trabalho, terceirizações, perda real do salários e poder de compra, formação de trabalhadores polivalentes, etc. Teixeira (1996) aponta que, é nesse contexto de reestruturação produtiva que os porta-vozes do neoliberalismo encontraram o cenário perfeito para difundir sua doutrina e seu conjunto de programas de política econômica. Em se tratando desse contexto de transição do modelo de acumulação e produção fordista para o regime produtivo flexível, Antunes evidencia que:

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social (Antunes, 2001, p. 37).

O neoliberalismo conectado à globalização, a partir das décadas finais do século XX, passa a ditar o ritmo e a forma do sistema capitalista, gerando diversas modificações, algumas já refletidas aqui, no tripé economia – produção – trabalho. Antunes (2015) auxilia a compreensão em relação à mutação do setor de produção, que consistiu sobretudo na transnacionalização do capital e da produção de mercadorias, na substituição do modelo *taylorista-fordista* de fabricação de produtos padronizados, massificados e em grandes estoques para o *toyotismo* com as premissas de flexibilidade produtiva, baixo estoque, especialização flexível e elástica, atreladas ainda ao fato que “Ensaíam-se modalidades de desconcentração industrial, buscaram-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis [...]” (Antunes, 2015, p. 34). Mas essa metamorfose também afetou e impactou diretamente as relações de trabalho, fazendo surgir novos processos “[...] nos quais o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado.” (Antunes, 2002, p. 72). As transformações observadas no mundo do trabalho encontram-se tanto no âmbito objetivo tal como na desregulamentação de legislações trabalhistas e a conseqüente flexibilização na jornada de trabalho e nas funções exercidas, pois os trabalhadores agora devem ser polivalentes e exercerem múltiplas tarefas, etc. Quanto à subjetividade dos sujeitos que vivem do trabalho, a era da flexibilização do capital trouxe consigo o desmantelamento e reformulação de organizações de trabalhadores, políticas e sindicais, a individualização e concorrencialismo exacerbados no mundo do trabalho e perda da identidade da classe trabalhadora, afetando conseqüentemente os comportamentos e a forma de ser do trabalho e de quem vive dele.

É interessante notar que a reestruturação produtiva impulsionada pelo neoliberalismo, desencadeou uma crise no universo da consciência, subjetividade e formas de representação da classe trabalhadora, de acordo com Antunes (2002), os sindicatos foram, paulatinamente, assumindo posturas defensivas e conciliadoras, e assim, abandonando “[...] o sindicalismo de classe dos anos 60/70, aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem.” (Antunes, 2002, p. 72). Somando-se ao desmantelamento de organizações

operárias e sindicais, o mundo do trabalho atravessou um processo de realocação da força de trabalho e reorganização dos setores da economia, ocasionando no que Antunes (2002) chamou de “desproletarização do trabalho manual, industrial e fabril; terceirização, heterogeneização e subproletarização do trabalho. Diminuição do operariado industrial tradicional e aumento da classe-que-vive-do-seu-trabalho.” (Antunes, 2002, p. 73).

O fenômeno da *desproletarização* do trabalho manual, industrial e fabril, caracterizou-se pela diminuição significativa de postos de trabalho nesses setores, que ocorreu em grande medida, por fatores como a recessão econômica dos anos 80-90; automação e uso da robótica na produção fabril e industrial, e também por meio dos processos de flexibilização da produção e do trabalho. No que tange os elementos apontados como *heterogeneização* e *complexificação* do perfil da classe trabalhadora, nota-se que é resultante dos processos de precarização do trabalho e *subproletarização*, onde os empregos em tempo integral com estabilidade e seguridade trabalhista tem dado espaço cada vez mais para empregos em tempo parcial, contratos intermitentes e terceirizados, que em sua maioria são mal remunerados e precários. Interessante ressaltar que essas modalidades de emprego tiveram um aumento exponencial da força de trabalho feminina. Já o fenômeno da terceirização está diretamente relacionado com a expansão do setor de serviços. Em síntese: o perfil da classe trabalhadora e as condições de trabalho se modificaram significativamente a partir da ascensão da produção flexível e do neoliberalismo. E essas modificações, por sua vez, estão diretamente relacionadas com o desmonte das legislações trabalhistas em diferentes países ao redor do globo, que culminou no aumento da precarização do trabalho, gerando a diminuição de empregos formais com estabilidade, sobretudo no setor industrial; ao passo que, houve um aumento expressivo nas contratações terceirizadas – muito por conta da transnacionalização da produção, que fez com muitas multinacionais optassem por descentralizar a produção de mercadorias, de forma a manter as atividades administrativas e gerenciais nas sedes localizadas em países centrais do capitalismo e as demais atividades fossem realocadas em países da periferia do sistema. – tanto setor industrial quanto nas áreas do comércio e serviços. A *subproletarização* da classe trabalhadora fica evidenciada quando se observa o elevado índice de informalidade pelo qual ela está submetida, bem como pelas precárias condições de trabalho.

Outro aspecto relevante a ser analisado, diz respeito a uma contradição

promovida pelo processo de flexibilização da produção e introdução do toyotismo: com a automação da produção industrial, houve uma queda significativa dos postos de trabalho no setor, alinhada a uma crescente precarização do trabalho, mas ao mesmo tempo criou-se um nicho de trabalhadores hiper qualificados, responsáveis por criar e fazer manutenção no maquinário; nesse sentido, “Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização, expressa no trabalho precário, informal, temporário, etc.” (Antunes, 2002, p. 78)

Diante do exposto, o cenário construído pela globalização calcada no neoliberalismo, causou uma mutação na forma de ser do trabalho, bem como impactou negativamente na organização da classe trabalhadora, principalmente com a formação de uma nova subjetividade enquanto classe e na esfera individual, pautada na concorrência, individualismo e competitividade. A constituição desse perfil de sujeito se deve, em grande medida, pelo amplo e articulado processo do capitalismo neoliberalizado de suprimir, desarticular e domesticar os movimentos sindicais; empurrar milhares de trabalhadores para a informalidade e precarização, fazendo com que nem mesmo fosse possível que estes pudessem ser respaldados (mesmo que simbolicamente) por sindicatos, negando assim, a possibilidade da criação de conscientização e senso de pertencimento enquanto classe social. Outro fator que influenciou ativamente para o contexto descrito, foi a mudança na percepção de como dimensionar e mensurar o trabalho, em outros termos, Gorz (2005), faz um debate interessante sobre como na era pós-fordista, isto é, na produção flexível, o trabalho não pode mais ser quantificado materialmente, em unidades de medida e de tempo, o trabalho tornou-se, pois, imaterial, não quantificável e sim qualificável. O capital humano é o que importa, a relação e a cooperação entre os “colaboradores” são essenciais; a capacidade dos indivíduos transformarem sua existência em um modelo empresarial (serem empresas) é o que importa, os conhecimentos, os saberes e as habilidades empregadas na “motivação” dos funcionários é o que constitui o capital humano. Dentro dessa perspectiva, é primordial que na produção da subjetividade dos sujeitos sejam empregadas as habilidades e capacidades necessárias para a reprodução efetiva de todo trabalho imaterial, de modo que o modo de ser e agir do sujeito-empresa seja dimensionado não só para o trabalho, mas para todas as esferas da vida. Em resumo, no que tange a definição de trabalho imaterial e capital humano, Gorz apresenta que:

Nós atravessamos um período em que coexistem muitos modos de produção. O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de “capital humano”, “capital conhecimento” ou “capital inteligência”. Essa mutação se faz acompanhar de novas metamorfoses do trabalho. O trabalho abstrato simples, que, desde Adam Smith, era considerado como fonte de valor, é agora substituído por trabalho complexo. O trabalho de produção material, mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, é substituído por trabalho dito imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar (Gorz, 2005, p. 15).

Ainda sobre o que concerne a formação da subjetividade dos sujeitos na atual fase do capitalismo: o neoliberalismo, ao se ancorar na concepção foucaultiana sobre a racionalidade neoliberal, é possível inferir que o enraizamento nas estruturas sociais e na subjetividade dos indivíduos de uma mentalidade concorrencial acentuada e a introjeção da ideia de *empresa de si mesmo*, contribuiu para efetividade da flexibilização do trabalho, mas também no desmantelamento da solidariedade e consciência de classe dos trabalhadores. Por uma série de mecanismos ideológicos, discursivos e formativos os indivíduos dentro da *sociedade de mercado* vivem sob a lógica de que são empresas, são empreendedores de si mesmos. Por conta disso se comportam de acordo com a racionalidade contábil, na qual o grande objetivo é sempre maximizar seus ganhos e manter-se à frente de seus concorrentes, que dizer, os outros indivíduos-empresas que estão em constante disputa por trabalho, *status* e melhores condições de vida. Então, na lógica da competição intensa e contínua os trabalhadores não se veem como tal e não reconhecem o outro como trabalhador, e sim como uma empresa concorrente. Como refletido por Gorz (2005), o regime de acumulação flexível e o gerenciamento toyotista, têm gerado uma metamorfose no mundo do trabalho, tornando-o cada vez mais imaterial e mensurado por uma métrica de qualidade baseada no capital humano, que se expressa no comportamento e na subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, as preocupações centrais dentro dessa lógica giram entorno das qualidades de comportamentos, e “[...] o que impressiona é que não se trata aqui nem de conhecimentos, nem de qualificações profissionais. O que conta, [...] são as qualidades expressivas e imaginativas, o envolvimento pessoal na tarefa a desenvolver e completar.” (Gorz, 2005, p. 17).

Como apresentado, modelo de produtivo flexível resultou em um alto índice contratos de trabalho temporários, terceirizações, regime de contratação via



CNPJ (fenômeno conhecido como *pejotização*<sup>27</sup>), etc. que causou uma intensificação da precarização das relações de trabalho, dismantelamento de organizações sindicais e da solidariedade de classe, (re)construção da subjetividade da classe trabalhadora via formação do sujeito-empresa, dentre outras coisas. Diante desse quadro, a lógica que tem preponderado nas relações de trabalho e entre os sujeitos que vivem dele, é a de que “Cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos. Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo da sua vida [...]” (Gorz, 2005, p. 24), garantido assim, as condições necessárias para continuar concorrendo com os demais. Ao se analisar a atual conjuntura do mercado de trabalho, constata-se que “Ao menos, essa é a visão neoliberal do futuro do trabalho: abolição do regime salarial, auto-emprego generalizado, subordinação de toda pessoa, de toda vida pelo capital, com o qual cada um se identificará inteiramente.” (Gorz, 2005, p. 25)

#### 4. 5 NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRACIA BURGUESA

Diferente do que defendem os entusiastas e representantes assíduos do pensamento neoliberal, a era do capital flexível, além do crescimento das taxas de lucro, trouxe consigo a acentuação da desigualdade social, o aumento massivo do endividamento das famílias, empobrecimento da classe trabalhadora e apropriação de recursos e riqueza por poucos, etc. No entanto, todas essas consequências são justificadas com o discurso de que a inovação e o empreendedorismo são fundamentais para o crescimento econômico. Porém, o neoliberalismo foi responsável por transferir a centralidade da acumulação de capitais que antes estava ligada ao setor industrial para o setor financeiro, acarretando assim na concentração de lucros retidos nas mãos de grandes instituições financeiras de caráter especulativo e rentista, fazendo com que os lucros não fossem investidos em crescimento econômico, transferindo a renda dos mais pobres para as elites

---

<sup>27</sup> O termo *Pejotização* consiste em uma modalidade de contratação de trabalhadores para prestação de serviços na forma de pessoa jurídica, embora realizem suas atividades como reais empregados. Por se tratar de contrato de trabalho via CNPJ, o contratado não desfruta dos mesmos direitos trabalhistas garantidos nos termos de contratação CLT, tais como: férias remuneradas, décimo terceiro, licença remunerada para tratamento de saúde, etc. Para um melhor aprofundamento sobre o tema, consultar *A pejotização do contrato de trabalho e a reforma trabalhista* (2018) de José Antonio Remédio e Selma Lúcia Doná; *A pejotização no mercado de trabalho contemporâneo* (2020) de Vinícius Gabriel Nunes Fonseca, dentre outros estudos.

rentistas. Em relação a financeirização do capital e as consequências geradas por esse processo, Harvey apresenta que:

A desregulamentação permitiu ao sistema financeiro tornar-se um dos principais centros de atividade redistributiva por meio de especulação, predação, fraude e gatunagem. Liquidação de ações, esquemas Ponzi, destruição estruturada de ativos por meio de inflação, desmembramento de ativos por meio de fusões e aquisições, a elevação de dívidas públicas a ponto de reduzir populações inteiras (mesmo de países capitalistas avançados) à servidão por dívidas, para não mencionar as fraudes empresariais, a desapropriação dos bens (o ataque aos fundos de pensão e sua liquidação graças à desvalorização de ações e quebra de empresas) por meio de manipulação de crédito e de ações – todos esses mecanismos se tornaram marcas centrais do sistema capitalista financeiro (Harvey, 2007, p. 20).

É válido sublinhar que, como Anderson (1995) afirma, a recuperação das taxas de lucro a partir do processo de financeirização do capital e da ascensão do neoliberalismo, não levou a uma recuperação dos investimentos, isso porque “[...] a desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva.” (Anderson, 1995, p. 16). E esse fenômeno pode ser explicado, ao se analisar o fato de que “Durante os anos 80 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais.” (Anderson, 1995, p. 16). Mesmo que sob neoliberalismo, o setor financeiro tenha se tornado o principal meio de acumulação de capitais e as classes dominantes tenham retomado a ampliação de suas taxas de lucro, “Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado.” (Anderson, 1995, p. 23) Mas socialmente falando, ele alcançou vários de seus objetivos, especialmente em termos da redução significativa de políticas de efetivação de direitos sociais e de bem-estar social, criando assim sociedades ainda mais desiguais. Nos campos da política e da disseminação ideológica, o neoliberalismo “[...] alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.” (Anderson, 1995, p. 23)

Diante desse cenário, constata-se que o sucesso do neoliberalismo não se encontra na geração de riqueza via aumento da produção e crescimento econômico, e sim na concentração de capitais, através da descoberta de “meios

para transferir ativos e redistribuir a riqueza e renda da massa da população em direção às classes altas, e dos países vulneráveis aos países mais ricos.” (Harvey, 2007, p. 17-18). E os meios utilizados para alcançar esses objetivos, foram denominados por Harvey (2007), de *acumulação por expropriação*, ou seja, processo de transferência de bens de domínio público e popular para as classes dominantes, via privatizações; austeridade fiscal e cortes em políticas públicas de caráter social, etc. E quando há questionamentos e contestações sobre o aumento das desigualdades sociais ao redor do mundo, logo os agentes do neoliberalismo tratam de veicular justificativas ideológicas através dos meios das mídias e meios de comunicação de massa, tais como o mito de que os países e regiões que fracassaram economicamente o fizeram por não serem competitivos o suficiente, e para sanar esse problema seria necessário o estabelecimento de reformas ainda mais neoliberais. “O aumento da desigualdade social dentro de um território seria necessário para encorajar o risco e a inovação empresariais que conferiam competitividade e motivação para o crescimento.” (Harvey, 2007, p. 17), e se as condições de vida das classes mais baixas se deteriorassem, isso era justificado como falha de caráter individual, isto é, ausência de esforço pessoal e de investimento em seu próprio capital humano. Desigualdade social e problemas derivados dela, na concepção dos neoliberais, ocorreriam “em virtude da falta de competitividade ou de carências de pessoal, culturais e políticas. Em um mundo darwiniano, era assim que se argumentava: somente os mais aptos deveriam sobreviver.” (Harvey, 2007, p. 17).

Em se tratando da relação entre neoliberalismo e organização política, com enfoque no papel do Estado na condução de políticas públicas, observa-se que a racionalidade neoliberal se enraizou nas estruturas do Estado e passou orientá-lo internamente, em outras palavras, embora alguns autores afirmem que o neoliberalismo promoveu o enxugamento do Estado, na realidade por meio de sua racionalidade ele passou a implodir a organização estatal, fazendo com que o Estado se tornasse mínimo para a realização de políticas públicas garantidoras de direitos sociais, e máximo para que o mercado passasse a orientar a sociedade. Diante desse quadro, é possível notar a formação de um processo, que Brown (2019), chama de desdemocratização dos modelos de democracia liberal; esse fenômeno se caracteriza por esvaziar das democracias liberais qualquer ação voltada à promoção de justiça social, além de deslegitimar e minar organizações

movimentos sociais que lutam por direitos sociais e civis. Nesse sentido, o neoliberalismo nega, reprime e gera repulsa a qualquer política pública que fomente a efetivação de direitos básicos, vendo-as como medidas tirânicas e redutoras da liberdade do mercado e da moral, tal qual defendido por Friedrich Hayek, o que pode ser confirmado quando Brown reflete que, “o neoliberalismo hayekiano é um projeto político-moral que visa proteger as hierarquias tradicionais negando a própria ideia do social e restringindo radicalmente o alcance do poder político democrático nos Estados-nação.” (Brown, 2019, p. 23). Para Hayek, nem sempre a democracia é algo compatível com os interesses do mercado, então, ela não deve ser vista como um valor inseparável da sociedade, Anderson (1995) evidencia tal questão, quando explica que:

Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. (Anderson, 1995, p. 19-20).

Embora no capitalismo as experiências de implementação de regimes democráticos sempre estiveram ligadas a uma visão burguesa de política, onde se parte do pressuposto de igualdade meramente jurídica e formal, democracias liberais foram palco de disputas políticas e luta de classes que geraram conquistas para as classes subalternas: direitos sociais e certo grau de bem-estar social em alguns países. No entanto, com a ascensão do neoliberalismo e a introjeção de uma racionalidade neoliberal que se espalhou para diversas esferas da sociedade, para o interior do Estado e para a formação da subjetividade dos sujeitos, o cenário que vem emergindo, desponta para mudanças de diversas ordens. “Politicamente, envolve o desmantelamento ou a privatização do Estado social - seguridade social, educação, parques, saúde e serviços de todos os tipos.” No campo jurídico “[...] envolve o manejo de reivindicações de liberdade para contestar a igualdade e o secularismo, bem como as proteções ambientais, de saúde, de segurança, laborais e ao consumidor. (Brown, 2019, p. 48), e por fim, eticamente cria movimentos de contestação da justiça social calcados em valores tradicionalistas e conservadores. E assim, tem se tornado perceptível que, regimes democráticos estão se afastando cada vez mais do real sentido de sua existência. Então, alinhando o desmantelamento de políticas sociais do Estado com forças conservadoras que

buscam reconstruir um passado idílico, cria-se uma ampla reformulação de espectros políticos ligados ao campo da direita, em outros termos, a ascensão da chamada *nova direita*, fundida a partir dos preceitos do neoliberalismo de *liberdade* com os valores morais defendidos por conservadores, e dessa fusão nasceram movimentos de extrema direita que tem se difundido amplamente em diversas partes do globo. “O ataque contemporâneo à sociedade e à justiça social em nome da liberdade de mercado e do tradicionalismo moral é, portanto, uma emanção direta da racionalidade neoliberal, e não se limita aos assim chamados ‘conservadores’.” (Brown, 2019, p. 23).

A formação da chamada *nova direita*, é resultado direto da racionalidade neoliberal. O pensamento de Hayek e seus pares se introduziu tão profundamente em alguns setores sociais, que tornou senso comum a noção de que “[...] a justiça social ataca a justiça, a liberdade e o desenvolvimento civilizacional garantidos pelo mercado e pela moral. Se a crença na direção social e política da sociedade é o que nos leva por esse caminho, então a sociedade deve ser desmantelada.” (Brown, 2019, p. 48). Acreditando-se que a “sociedade não existe”, e que o vivemos se trata apenas de um conjunto de indivíduos com seus próprios interesses sendo guiados pelo mercado e pela moral, desigualdades sociais geradas historicamente pelos legados do colonialismo, do patriarcado e da escravidão, se tornam invisíveis. “Isso autoriza a privação efetiva de direitos (e não apenas o sofrimento) produzida pela falta de moradia, de assistência médica e de educação. E permite ataques em nome da liberdade ao que quer que tenha sobrado do tecido social.” (Brown, 2019, p. 55).

#### 4. 6 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Tendo debatido os conceitos de mercado, empreendedorismo e concorrência dentro da concepção neoliberal, agora se faz necessário refletir sobre a dimensão da propagação desses termos por meio da ideologia e do *modus operandi* do neoliberalismo ao redor do globo. Para tanto, deve-se atentar à questão da educação como fio condutor desse processo, em virtude do seguinte ponto: para formar nas massas o *espírito empreendedor* e possibilitar a concretização da subjetivação do *mercado*, é preciso uma forte luta/embate contra ideologias socialistas e coletivistas, o papel da *ideologia de mercado* é tão relevante quanto o livre mercado em si e é por isso que os neoliberais Austro-americanos afirmam a

importância e a necessidade de introduzir fortemente tal ideologia em escolas e instituições universitárias, de maneira a converter as massas em homens-empresendedores. Nesse sentido, “[...]o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade [...]” (Dardot e Laval, 2016, p. 326), que coexistiam nas democracias liberais, mas com o processo de neoliberalização da sociedade, elas tendem a ser suprimidas.

Economistas de renome como Milton Friedman (1912-2006) e George Stigler (1911-1991) também se tornaram amplamente reconhecidos como temíveis “empresendedores ideológicos”, com uma militância assídua em favor do capitalismo de livre mercado e contra todos os outros modos de pensar a economia e a sociedade, especialmente as visões que compartilhavam das ideias de reformas e intervenções do Estado em qualquer que fosse o campo social. A luta ideológica travada por esses autores era orientada a partir da afirmação dada por Von Mises de que se as massas não pensam, cabe aos círculos acadêmicos, intelectuais, os meios de comunicação e diferentes espaços formativos, combater todas as teorias de pensamentos progressistas ou com algum viés orientado politicamente à esquerda, fazendo com que somente a ideologia neoliberal esteja disponível para instruir as massas. Para ser bem sucedido em tal empreendimento, precisa-se propagar largamente suas ideias e fundamentos nas mídias, no ensino básico e superior, em congressos, palestras, cursos de formação, etc. para que seja desperto o espírito do homem-empresendedor nos indivíduos; quanto a isso, os autores refletem:

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (Dardot e Laval, 2016, p. 150-151).

Dado o contexto histórico das décadas de 1970 -1980, já dissertado aqui, pós “anos dourados” do capitalismo, observou-se uma sequência de crises econômicas e o choque do petróleo, somados a nova reestruturação do sistema capitalista. A partir de tal cenário, uma das respostas apresentadas pela doutrina neoliberal foi o desenvolvimento da ideia de “sociedade empresarial”, onde na

organização social “[...] a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado [...]” (Dardot e Laval, 2016, p. 332), e também nas tomadas de decisões políticas e institucionais, na estruturação dos governos e na gestão da máquina pública. Conceber a sociedade como uma empresa e os sujeitos que a compõe como empreendedores, acarreta na criação de uma nova ética pautada racionalidade neoliberal e no entendimento de que por ser inovador, o empreendedor é responsável por reestruturar e retirar a sociedade das crises econômicas, já que eles estão constantemente inovando e otimizando processos através da gestão empresarial. Nesse sentido, o gerenciamento empresarial é concebido como uma nova tecnologia introduzida na economia, com o objetivo de garantir progresso, retomar o crescimento econômico e estabilizar a sociedade.

A contribuição do teórico Peter Drucker (1909-2005) é de extrema relevância no campo da gestão empresarial. Para ele, o *management*<sup>28</sup> deve ser incorporado em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, vide os exemplos atuais, tais como, processos de avaliação de desempenho ancorados em produtividade e resultados, sistemas de PDGI<sup>29</sup>, etc. Os autores Dardot e Laval (2016) aprofundam-se no estudo sobre a formulação de Drucker a respeito da nova “gestão de empreendedores”, constatando que, de acordo com ele, o foco principal da gestão deve ser o de “espalhar e sistematizar o espírito de empreendimento em todos os domínios da ação coletiva, em particular no serviço público, fazendo da inovação o princípio universal de organização.” (Dardot e Laval, 2016, p. 154). Aqui fica evidente a *governamentalidade* neoliberal se apropriando do Estado e operando sob a lógica gerencial e de mercado em todas as frentes da sociedade, até mesmo no âmago dos indivíduos. Os autores ainda complementam a argumentação, demonstrando mais aspectos que integram essa lógica: “Todos os problemas são solucionáveis dentro do ‘espírito da gestão’ e da ‘atitude gerencial’; todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor.” (Dardot e Laval, 2016, p. 154). Esse processo de fabricação do sujeito-empresa que se autogoverna, converte os indivíduos em “[...] uma entidade

---

<sup>28</sup> Seria no português o correspondente à gestão empresarial.

<sup>29</sup> Sigla para designar o termo “Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual” (PDGI). Tal conceito será explicitado mais profundamente no capítulo 4.

em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. “Empresa” é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal.” (Dardot e Laval, 2016, p. 328).

Esse modelo de lógica organizativa e de conduta humana se consolidou concretamente, de maneira ampla e universal. Sendo introjetado nos discursos e pronunciamentos de organizações internacionais, órgãos governamentais e intergovernamentais, onde foi-se indiretamente disseminando extensivamente esta concepção ao redor do mundo, baseada sobretudo no *espírito de empreendimento*, e este, por sua vez, denominado como prioridade a ser introduzida nos sistemas educacionais dos países ocidentais.

O debate da relação entre neoliberalismo e educação é muito amplo e se constitui como elemento central para a análise sobre a sociedade atual. Então, buscando maior compreensão sobre o tema, é importante compreender de que forma a lógica neoliberal, que conta com aparatos como o *espírito empreendedor* e a *nova gestão empresarial*, foram incorporados em uma das instituições que é nuclear para a educação, assim como para a reprodução da ordem social vigente: a escola<sup>30</sup>. A corrente austro-americana do neoliberalismo, compreende a importância da educação e dos meios de comunicação de massa para assumir o papel de propagadores da doutrina neoliberal e dos preceitos do mercado, tanto é que, o pensamento neoliberal foi se espalhando e criando raízes profundas nos mais variados espaços educativos, desde mídias, circuitos acadêmicos, universidades, institutos econômicos, filantrópicos, etc. é válido lembrar, que esse espraiamento da ideologia neoliberal não ocorreu de forma espontânea, mas através de financiamentos robustos na criação de institutos e *think tanks* gerados com o objetivo de se introjetarem em variados espaços formativos, influenciando amplamente em círculos acadêmicos e na formação da opinião pública. Agora, se faz necessário analisar como a racionalidade neoliberal se relaciona, influencia e age especificamente na instituição escolar.

---

<sup>30</sup> A problemática que envolve a relação entre educação e neoliberalismo, mais especificamente o que diz respeito à utilização de métodos empresariais de gerenciamento e lógica de empreendedorismo nas escolas, é tema central desta dissertação. O capítulo 4 apresenta uma breve análise sobre o desenvolvimento desse processo em escolas estaduais de ensino médio em tempo integral de Minas Gerais.



Nas últimas décadas, tem sido cada vez mais comum discursos que clamam por reformas educacionais e bradam a urgência da inovação no ambiente escolar; no entanto, não vêm acompanhados de nenhum projeto político explícito e bem delimitado. A exemplo das fundações e institutos ligados a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), tais como o Todos pela educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura<sup>31</sup>, etc. É a inovação pela inovação, sem justificativas e embasamentos meramente fundamentados. Logo surgem algumas dúvidas: que inovações são essas? Qual a real intenção por trás desse tipo de discurso? Laval (2019) auxilia ao orientar o caminho pelo qual as respostas podem ser encontradas e elas estão, pois, na própria ideologia neoliberal que, como mencionado, se encarregou da tarefa de monopolizar progressivamente o discurso e dinâmica reformadora da educação escolar, além dos outros campos sociais, que compõem o conjunto da sociedade. O clamor por inovação está ligado à difusão do *espírito empreendedor*, as reformas que julgam tão latentes estão conectadas ao interesse de tornar a escola mais uma área a se adequar à lógica da *nova gestão empresarial*.

A racionalidade neoliberal, ao produzir o *sujeito empresa*, educa os sujeitos a organizarem todas as esferas de sua vida como gerenciamento de uma empresa, pois em um mundo de incerteza, flexível e de economia globalizada os sujeitos só podem governar a si mesmos. Dessa forma, todos os problemas e obstáculos que os cercam são culpa deles próprios, visto que se todos são autogovernantes de si, as adversidades e percalços são decorrentes da forma como os indivíduos gerem e administram suas escolhas. Questões externas tendem a ser encardas como entraves a serem superados pelo *sujeito empresa*, então “reclamar” ou tentar achar culpados externos, e até mesmo buscar explicações em fenômenos macroestruturais da sociedade, não corresponde a conduta esperada do *homem empreendedor*. No trecho a seguir, Dardot e Laval apresentam como racionalidade neoliberal atua em relação ao reforçamento da lógica de individualização de problemas sociais, quando afirmam que:

[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover

---

<sup>31</sup>No capítulo 1 foi realizado uma breve análise sobre os projetos e discursos defendidos pelos institutos ligados à REM (Lei nº13.415/17).

uma “reação e cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (Dardot e Laval, 2016, p. 329).

Tornando-se o que Laval (2019) denominou como *Escola neoliberal*, a instituição escolar na atual fase do capitalismo se caracteriza por inserir em si e transmitir um “modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico.” (Laval, 2019, p. 23). Não é dever da sociedade garantir direitos básicos, conhecimentos e cultura aos seus membros, são os indivíduos que devem obtê-los individualmente e com recursos privados, cujo retorno esperado será financeiro e para a alçada profissional, em outras palavras, investimento em capital humano. E esse capital, por sua vez, deve ser acumulado através de escolhas objetivas, “[...] amadurecidas por um cálculo responsável de custos e benefícios. Os resultados obtidos na vida são fruto de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo e não implicam nenhuma compensação em caso de fracasso [...]” (Dardot e Laval, 2016, p. 346). A dimensão a nível global dessa lógica se explica em grande medida pelo papel desempenhado por órgãos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, etc. a missão de conduzir e propagar a ideologia e o modelo organizativo neoliberal via recomendações (leia-se aqui imposições) desse conjunto de medidas a serem introduzidas nos sistemas educacionais de diversos países, principalmente as nações subdesenvolvidas que ficam à mercê das exigências desses órgãos. Desse modo, vai-se construindo uma homogeneização ampla e universal dos preceitos do neoliberalismo, tornando-se tendência nos sistemas escolares ao redor do mundo.

As reformas e recomendações impostas em diversos países pelos órgãos internacionais supracitados, são guiadas por pressupostos neoliberais, expressos principalmente por meio da introdução de modelos de gestão empresarial na administração escolar, em aplicações de testes padronizados, responsabilização verticalizada, avaliações de desempenho; Há também processos associados ao desenvolvimento de políticas de transferência de recursos públicos para instituições privadas e organizações da sociedade civil (OS), através de sistemas de

privatização e terceirização da gestão escolar ou até mesmo de escolas. A exemplo do caso brasileiro há ainda uma política de austeridade e contenção de recursos destinados à educação, materializada na PEC nº55/2016 que estabeleceu o congelamento dos gastos e investimentos públicos por vinte anos.

Essas séries de medidas, normas e regras impostas pelo modelo neoliberal de educação, são fortes e imponentes no discurso e nas determinações organizativas de como deve ser a escola, o que ela deve ensinar, como deve ensinar, quais objetivos e metas devem lograr, entretanto, quando se trata do quesito relativo à manutenção orçamentária e financeira dos sistemas escolares, o investimento é pífio. “A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos” (Laval, 2019, p.27), estão ligadas à velha tradição das classes econômicas; contudo, mantida pelo neoliberalismo que “quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros.” (Laval, 2019, p.27). Verifica-se que o neoliberalismo, em todas as camadas e instâncias, busca exigir posturas correspondentes à sua ideologia em tudo e todos; porém, bloqueando qualquer possibilidade dessas ações serem realizadas plenamente, em termos financeiros, pelo Estado, fazendo com que seja desempenhado individualmente em intensa concorrência. Isto é, ditam-se as regras e exigem que se cumpra, e a maneira como serão concretizadas depende somente da “força de vontade” da instituição.

A escola, de instituição socializadora de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, historicamente acumulados, de propagadora e transmissora de cultura e artes, passa a ser sinônimo de reprodução de modelo de gestão empresarial, norteadas por valores abstratos de eficiência, produtividade e inovação, transformada em instituição com viés econômico e formadora de mão-de-obra. As demandas e cobranças em torno da escola são pautadas nos princípios da administração empresarial, pois afinal de contas é o que se espera de uma prestadora de serviços. Convertida em “*empresa educadora*”, a escola passa a ser “administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma ‘organização flexível’.” (Laval, 2019, p. 30).

O neoliberalismo elevou à máxima potência o utilitarismo na educação, que por sua vez, já era uma preocupação e norte de diversos pensadores e filósofos

desde o século XVII. Na visão utilitarista, a escola deve se organizar e transmitir conhecimentos úteis à vida profissional e de relevância para as tendências do mercado. “A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica.” (Laval, 2019, p. 37). E operando sob a lógica da economia de mercado, a escola tende a ser gerida, administrada e organizada aos moldes de empresa, a partir dos processos de gerenciamento empresarial que priorizam e exigem o máximo desempenho nas avaliações, eficácia e eficiência, com uso de recursos e tempo, isto é, corte de gastos considerados “excessivos” e a otimização do tempo calcada no princípio do ensino de competências e conhecimentos úteis às demandas do mundo do trabalho e da economia. E claro, escolas e universidades devem estar atualizadas e acompanhar o desenvolvimento tecnológico, com suas modernizações e *upgrades*.

As reformas educacionais, – tal qual a Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), Decreto Estadual nº 47.227/17, que instituiu o marco legal para a criação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o modelo de gestão compartilhada entre a SEE-MG e Organização da sociedade civil (OS) em três escolas estaduais de Ensino Médio da rede estadual, denominado de *Projeto Somar*, dentre outros.– promovidas por meio dos preceitos neoliberais são orientadas, sobretudo, pelo estímulo a competição econômica entre sistemas educativos e sociais, visando à adequação das instituições educacionais ao modelo econômico geral. Laval (2019) reflete que o objetivo dessas reformas é orientado para a competitividade, dado que a ideia geral defendida é a de que, melhorando a produtividade econômica, conseqüentemente também se melhora a “qualidade do trabalho”. Assim, através da padronização de metas, objetivos e critérios de controle, a escola neoliberal tem pretensão de aumentar a produtividade e a qualidade do ensino com gerenciamento descentralizado, gestão educacional consonante com o modelo empresarial, sem, no entanto, aumentar recursos de financiamento e impostos; ao contrário, a meta é reduzir gastos públicos. Juntamente com as reformas, campanhas publicitárias e políticas, são utilizadas para justificar as mudanças e direcionar a opinião pública para o entendimento que a qualidade educacional só é alcançada por meio da eficácia gerencial do setor privado; então, o êxito da escola se alcançado por meio do gerenciamento de empresas privadas, formando assim a redução do conjunto de

conhecimentos ensinados na escola “às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo ‘bem escasso’ (e, conseqüentemente, caro) da educação.” (Laval, 2019, p. 44-45).

A instituição escolar sob a lógica do neoliberalismo é compreendida cada vez mais como uma empresa, e por isso deve, obrigatoriamente cada vez mais estar atualizada e alinhada às exigências do mercado e suas transições. Diante desse contexto, tanto a educação quanto outras esferas da vida social e privada passam a se orientar pela a economia de mercado, e ela, por conseguinte, “Mais que nunca [...] ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal.” (Laval, 2019, p. 47).

Em uma sociedade orientada preponderantemente pelo mercado, a vida dos indivíduos tende a ficar marcada por instabilidades e incertezas, seja na ordem social, profissional ou familiar, logo, a educação escolar passa a ocupar relevância e centralidade na tarefa de preparar os estudantes para um cenário de incertezas constantes. Não por acaso, há uma tendência crescente de implementação de uma “pedagogia ‘não diretiva’ e ‘estruturada de modo flexível’, o uso das novas tecnologias, o amplo ‘cardápio’ oferecido aos estudantes e o hábito do ‘controle contínuo’.” (Laval, 2019, p. 49), visando à consolidação de habilidades que garantam aos jovens atingirem o “êxito” em um ambiente marcado por instabilidades e mudanças contínuas. A respeito da formação escolar pautada pela flexibilidade, o autor escreve:

Enquanto às vezes as formações profissionalizantes especificamente adaptadas a determinados empregos são declaradas anacrônicas – porque os assalariados terão de mudar de empresa com mais frequência e realizar tarefas diferentes em cada empresa –, são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com “competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contextos de incerteza”. A principal *competência*, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional (Laval, 2019, p.49).

Flexibilidade. Essa palavra é capaz de sintetizar a atual fase do capitalismo. Ela se expressa na produção, na divisão do trabalho, na forma de acumulação e de lucro, mas também nas relações sociais, na educação e na subjetividade dos indivíduos. Os sujeitos e as instituições devem estar preparados e abertos para quaisquer que forem as mudanças, demandas e instabilidades, porque

na sociedade controlada pelo mercado, somente aqueles dotados do “espírito empreendedor” irão alcançar êxito. Guiada pelo mercado, a sociedade construída sob o neoliberalismo, também se orienta, se satisfaz, produz e reproduz mediante ao consumo e o fetiche da mercadoria. Discorrendo sobre este ponto, Laval explica algumas das consequências trazidas pela supervalorização do consumo e da mercadoria:

O gozo da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito. Exceto quando contam com uma célula familiar protetora, os jovens são facilmente desviados da satisfação intelectual pela “socialização-atomização” mercantil e, por isso, é mais difícil que adiram à cultura transmitida pela escola. Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução (Laval, 2019, p. 28).

Além de sujeitos flexíveis, empreendedores e em constante concorrência, os indivíduos igualmente têm desenvolvido valores e visão de mundo marcados pela noção mercadológica dos conhecimentos e do ato de instruir-se, de forma que só é relevante adquirir saberes e conhecimentos que sejam úteis para prosperar na sociedade de mercado e/ou que trarão algum retorno financeiro, todo o restante é passível de ser descartado, eis aqui o nascimento do *homem-empendedor*. E em contraposição ao antigo *homo economicus* do liberalismo clássico, que “[...] era guiado pelo cálculo que fazia de seus interesses de acordo com um plano de carreira relativamente previsível, em função de seu status, de seus diplomas e de seu lugar numa grade de qualificações.” (Dardot e Laval, 2016, p. 351), o *homem-empendedor* da racionalidade neoliberal, está cercado por incertezas e instabilidades, sobretudo no âmbito profissional, então, o antigo sistema burocrático e classificatório baseado na valorização de um capital humano composto por competências fixas e instrução específica em uma área, deixa de ser a métrica utilizada para prejudicar a eficiência dos indivíduos. Por conseguinte, a eficácia dos sujeitos não é mais medida “[...] por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, ou seja, a posição que ele ocupa numa classificação, porque passa-se a confiar na avaliação mais fina e regular de suas competências postas efetivamente na prática a todo instante.” (Dardot e Laval, 2016, p. 351-352). O empreendedor de si mesmo deve ser um indivíduo competente e competitivo, “[...] que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, [...] que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz.” (Dardot e Laval, 2016, p. 333).

#### 4. 7 UM BREVE RESUMO DO NEOLIBERALISMO

A partir da análise e reflexão desenvolvidas ao longo deste capítulo, objetivou-se dissertar sobre o neoliberalismo em suas diversas faces e aspectos, buscando formular uma síntese introdutória sobre sua totalidade e abrangência. Aqui se destacaram os principais conceitos responsáveis pela construção do pensamento neoliberal, suas oposições e concordâncias com o Liberalismo clássico, sua lógica argumentativa e conceitual, assim como as contradições que estão arraigadas nessa racionalidade. Discorreu-se também sobre a materialização do neoliberalismo globalizado nas diferentes e ao mesmo tempo padronizadas experiências de hegemonização da racionalidade neoliberal nos quatro cantos do planeta, direcionando o modo ser e de fazer política, economia, trabalho, cultura, lazer, educação e da subjetividade dos indivíduos.

Assim, se conclui que o neoliberalismo é, sobretudo, uma racionalidade que se enraizou nos Estados-Nações e internamente foi minando a intervenção estatal na economia de mercado e o controle que esse desempenhava em variados setores da sociedade, fazendo com que um processo de implosão limitasse o alcance e a hegemonia do poder público do Estado e transferisse tal responsabilidade para o mercado e suas elites dominantes compostas majoritariamente por grandes especuladores, rentistas e gigantes do capital financeiro. Essa racionalidade foi gerada primordialmente pela refundação intelectual e renovação do pensamento liberal, reordenando conceitos, realizando rupturas teóricas e metodológicas, e reestabelecendo hegemonia dentro dos círculos acadêmicos e espaços de instrução. Progressivamente foi ganhando visibilidade até o ponto de tornar-se a doutrina orientadora de todo o modo de produção capitalista, desde sua introjeção no Estado passando pela organização do trabalho e produção, culminando na formação dos indivíduos em muitas dimensões: educação escolar, relações interpessoais e na construção da identidade e visão de mundo dos sujeitos.

É evidente que as teias e conexões tecidas pelo neoliberalismo não foram feitas de forma pacífica, harmônica e/ou espontânea, elas foram impostas por vezes com uso da violência e do poder das armas, e em outras pelo consenso massivo promovido pela sua ideologia, contudo, a divisão internacional do capitalismo e a herança imperialista que atravessa os séculos são partes indispensáveis das empreitadas neoliberais. Atualmente, sua hegemonia é tanta que seu arsenal de

conceitos e discursos, tais como os já apresentados aqui: *sociedade de mercado*, *homem-empresendedor* e *gestão empresarial* são basilares para sustentar racionalidade neoliberal pela qual estamos imersos. Na *sociedade de mercado*, as decisões são tomadas pelo mercado e de acordo com seus interesses, ele é em última instância, o formador das decisões políticas e financeiras de uma sociedade, é também das consciências coletivas e individuais. Uma vez autoeducado pelo mercado, nasce o *homem-empresendedor*, representando o ideal de ser humano, o ápice que a capacidade humana pode almejar, ele sabe administrar crises, lidar com instabilidades e com a concorrência intensa, é flexível e inovador, sempre buscando aumentar seus lucros e rendimentos. Por fim, temos a *gestão empresarial* como elemento ramificado do mercado, que atua para contribuir com administração de instituições na maneira como devem se estruturar e como devem atuar. Ora, se vivemos em uma sociedade de mercado, logo, é mediante a sua lógica que as instituições e os indivíduos devem ser geridos, importante elencar que esses indivíduos são concebidos como empresas/empresendedores de si mesmos e por isso precisam se comportar como tal.

Por outro lado, são muitas as contradições observadas dentro da lógica neoliberal, nota-se uma discrepância entre a ideologia transmitida e realidade concreta de sua implementação, por exemplo, o clamor pela liberdade econômica, não intervenção estatal na economia, direitos básicos e infraestrutura das cidades sendo pensadas e geridas pela lógica de mercado, etc. em nada refletem nas reais consequências dessas medidas, citando algumas como o aumento das desigualdades sociais, concentração de renda entre as elites rentistas e especuladoras, desregulamentação e retrocessos em legislações trabalhistas, privatizações de serviços essenciais à dignidade humana, estímulo à concorrência exacerbada como forma de desarticular movimentos sociais e sindicais, acarretando no individualismo intenso e na responsabilização de questões sociais a esfera da vida privada. Enfim, são muitos os desdobramentos resultantes do neoliberalismo globalizado e no presente capítulo o intuito foi explicitar sinteticamente alguns deles, limitando-se a trazer aspectos que contribuam no entendimento sobre o modo de operar neoliberal e como ele impacta e influencia nas novas tendências e modelos de educação escolar que vêm sendo implementados no Brasil, e mais especificamente nas escolas estaduais mineiras.



## **5 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA DAS FACES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS**

O presente capítulo visa apresentar de forma sucinta os aspectos mais gerais do chamado Ensino médio em tempo integral (EMTI), implementado em diversas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, a partir da aprovação do Decreto Estadual nº 47.227, de agosto de 2017, com base na meta 6 da Lei nº 13.005/14 (PNE 2014-2024) e na Lei nº 13.415/17, que instituiu a Reforma do ensino médio (REM). A análise parte do pressuposto de que as reformas promovidas na educação básica brasileira – sobretudo na etapa do ensino médio –, tanto a nível federal quanto estadual foram construídas com base em premissas e interesses neoliberais, para dentre outras coisas, alinhar a formação escolar em consonância com a dinâmica da atual fase de acumulação de capital e organização do trabalho. Como forma de investigar o processo mencionado, utilizou-se para análise os materiais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), compostos por cartilhas, manuais e normativas que organizam e orientam as diretrizes do EMTI. Dessa forma, a partir dos estudos dos documentos se estabelecerá um paralelo com os três capítulos desenvolvidos anteriormente nesta dissertação, isto é, compreender a conexão entre a REM e o EMTI, analisar o teor dos documentos à luz da Pedagogia histórico-crítica e por fim, traçar a relação entre essas reformas educacionais e a racionalidade neoliberal.

Para compreender o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual de educação de Minas Gerais, é necessário dividi-lo em dois momentos: o primeiro que ocorreu de 2017 até o início de 2019, com a promulgação do Decreto Estadual nº 47.227 e a criação das chamadas escolas polo de educação múltipla (POLEM), sob gestão do governo Pimentel (PT); e o segundo momento quando Romeu Zema assume o governo do estado em 2019, e nos meses finais do mesmo ano, firma parceria com o instituto ICE e institui o modelo de EMTI denominado Escola da Escolha. Como forma de analisar ambos os projetos, foram utilizados na investigação os seguintes documentos elaborados pela SEE/MG: *Documento orientador da política de educação integral e integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais/POLEM* (2017), *Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM*

que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado (2018) e Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019. (2019). Bem como os documentos orientadores do EMTI denominados *Ensino Médio em Tempo Integral* (2020) e as versões de 2022 e 2023, e o *Manual das Atividades Integradoras do Ensino Médio em Tempo Integral* (2023). No que se refere aos materiais de formação do ICE, o estudo se desenvolveu com base nos cadernos de formação da *Escola da Escolha* (2019), para profissionais da educação.

Para a construção do capítulo, o embasamento teórico também se deu por meio dos artigos *Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais* (2023), de Camila R. B. Andrade e Adriana M. C. Duarte; *Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba* (2019), de Luiz Eugênio P. Carvalho e Raphaela B. F. Rodrigues; E com o livro *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana* (2001), de Newton Duarte.

## 5.1 DECRETO ESTADUAL Nº 47.227 E A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS

O marco legal para a implantação do ensino médio em tempo integral nas escolas estaduais mineiras, é datado em agosto de 2017, com a publicação do Decreto Estadual nº 47.227 que regulamenta a Educação integral e integrada no estado. Desde a promulgação do decreto, ainda sob o governo Pimentel (PT), quarenta e quatro escolas pilotos aderiram ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Como forma de implantação e estruturação do programa, em 2017 e 2018 a SEE/MG elaborou o documento intitulado *Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 2018), estabelecendo orientações e diretrizes para a organização do EMTI nas escolas estaduais contempladas pelo projeto.

Inicialmente as escolas contempladas pelo EMTI tiveram uma ampliação da jornada diária de 25 horas para 45 horas semanais, cuja grade curricular contava com oferta de componentes curriculares que compõem a formação geral básica (prevista na BNCC), a opção por um ou mais cursos técnicos profissionalizantes e uma parte flexível “composta por atividades escolhidas com a participação dos estudantes em três campos de integração curricular: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Novas Mídias; e Pesquisa e Inovação

Tecnológica.” (MINAS GERAIS, 2017, p. 04). As escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, no governo Pimentel (PT), foram intituladas como *Polos de Educação Múltiplas – POLEM*, que segundo a SEE/MG, foram elaboradas “em consonância com o cumprimento da Meta 6 do PNE e com a necessidade de ampliar, fortalecer e consolidar a Política de Educação Integral e Integrada em Minas [...]” (MINAS GERAIS, 2017, p. 05).

De acordo com Andrade e Duarte (2023), em 2018 a SEE/MG expandiu a oferta de EMTI para mais trinta e seis escolas no estado, totalizando 80 escolas ofertando esta modalidade de ensino, “com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (MINAS GERAIS, 2019), ainda que essas escolas apresentassem condições precárias para implementar o EMTI, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto às condições de trabalho.” (Andrade e Duarte, 2023, p.08).

Uma questão importante que se nota, é que esse projeto inicial de EMTI apresentava em algumas de suas propostas curriculares, os chamados Campos de integração curricular - CIC, aspectos mais voltados para uma educação mais humanista, a exemplo dos CIC de Cultura, Arte e Cidadania; e o Múltiplas Linguagens, Comunicações e Mídias, que contavam com atividades relacionadas as artes: cênicas, plásticas, circenses, marciais; bem como artesanato, dança, esportes, música, animação digital, cinema, *designer* Gráfico, fotográfica, grafite, história em quadrinhos, jogos digitais, etc. (MINAS GERAIS, 2019). Mas também incorporava elementos que iam de encontro com a lógica educacional neoliberal, propagada por organismos internacionais (Unesco, OCDE, Banco Mundial, FMI, etc.) e por setores ligados aos empresários da educação (Todos pela educação, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, etc.), quando estabeleceu o CIC de Pesquisa e Inovação Tecnológica, que tinha dentro de sua proposta atividades voltadas para o empreendedorismo; Assim como a área de formação centrada em cursos técnicos profissionalizantes, “com vistas à inserção no mercado de trabalho.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 42). Como apresentado por Andrade e Duarte (2023), muitas das escolas escolhidas para a implantação do EMTI não tinham estrutura adequada para tal, tanto no que diz respeito aos aspectos materiais quanto relativos ao trabalho docente e a realidade objetiva dos estudantes. Esse conjunto de fatores, somados “As desigualdades sociais e a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho acaba induzindo os docentes e os próprios estudantes a pleitear a formação profissional como solução mais imediata para os jovens de baixa renda.” (Andrade e

Duarte, 2023, p.11), e assim, afastando os estudantes da possibilidade de uma formação integral - no sentido de acúmulo de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade - e do direito à uma educação emancipadora.

## 5. 2 GOVERNO ZEMA E A REFORMULAÇÃO DO EMTI

Em 2019 é eleito para o cargo de governador de estado, Romeu Zema (NOVO), e com a de mudança de governo, o EMTI passou por diversas reformulações e reestruturações, tanto no âmbito curricular quanto no quadro de pessoal da SEE/MG (equipe responsável pela implementação do programa). O processo de implementação do modelo EMTI – POLEM que estava em curso, sofreu um grande impacto com as mudanças trazidas pelo novo governo. Apesar de se manter os três CIC's e os cursos técnicos na grade curricular de 2019, duas novas disciplinas foram introduzidas no currículo: *Educação para a Cidadania e Projeto de vida*; que segundo a SEE/MG, elas teriam como proposta “ajudar os estudantes a se formarem enquanto pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conheçam e exerçam seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, [...] bem como construam o seu projeto de vida.” (MINAS GERAIS, 2019, p.47).

Ao analisar especificamente a disciplina de projeto de vida, nota-se que a perspectiva apresentada é a de formar nos jovens uma visão de mundo que considera que suas escolhas e objetivos pessoais dependem única e exclusivamente deles próprios, não levando em consideração fatores de ordem política, econômica e social influenciam nesse processo. Nesse sentido, o “documento produzido em 2019 pela SEE/ MG estava focada no indivíduo, com o discurso de proporcionar um bem-estar pessoal e um sentimento de autorrealização para os estudantes.” (Andrade e Duarte, p. 13, 2023). Tal questão pode ser observada quando no próprio documento se afirma que “O projeto de vida é um plano traçado, um esquema vital que se encaixa na ordem das prioridades, valores e expectativas de uma pessoa que sonha com seu próprio destino e decide viver como quer.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 49). Assim, a proposta contida na disciplina de projeto de vida, segundo Andrade e Duarte (2023), se demonstrava contraditória, pois ao mesmo tempo que se buscava desenvolver nos estudantes habilidades socioemocionais necessárias à vida, tais como autonomia, responsabilidade, trabalho em equipe, criatividade, etc. também “Vê-se que a ênfase está toda colocada no indivíduo e não no coletivo, cada um procurando sua própria realização

para viver no mundo atual e lidar com as adversidades.” (Andrade e Duarte, p. 13, 2023).

Outro ponto importante ao longo desse processo de transição de governos e a estruturação do EMTI, é a ênfase dada ao termo *protagonismo*. A SEE/MG sob o governo Zema (NOVO), além de realizar modificações no currículo, acrescentando a disciplina de projeto de vida, – baseado em uma lógica individualista e consonante com os organismos internacionais – também passou a organizar o modelo de EMTI com base na ideia de desenvolver um “espírito” de protagonismo juvenil, para que assim os estudantes pudessem aprimorar suas competências e habilidades no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que se tornariam autônomos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos. O incentivo ao protagonismo deveria estar alinhado com a disciplina de projeto de vida; nesse sentido, ambos condicionam formação dos jovens a uma perspectiva individualista, isto é, estabelecendo “a responsabilidade de conseguir finalizar essa etapa da Educação Básica ou ser inserido no mercado de trabalho fica a cargo de cada estudante, de seu esforço pessoal e do que cada um construiu individualmente em seu projeto de vida.” (Andrade e Duarte, p. 13, 2023).

Em 27 de junho de 2019, a SEE/MG assinou um *Acordo de Cooperação* – Processo SEI nº1260.01.0015492/2019-65 – com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto Natura para implementação de um novo modelo de EMTI na rede estadual de educação, denominado *Escola da Escolha*, e que segundo o documento, o acordo tinha como principais objetivos:

Mútua cooperação para o apoio técnico e jurídico para: (i) condução de atividades relacionadas ao Planejamento de Custeio, que consiste na identificação de economias de custo no âmbito da SEE/MG, que garantam a sustentabilidade do Programa de Ensino em Tempo Integral; e (ii) o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na Implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral [...] (DIÁRIO OFICIAL MG, 28/06/2019, p. 26).

Interessante notar que, apesar de a Secretaria de Estado de Educação ter firmado parceria com três institutos, foi o ICE que tomou a frente de todo processo de implementação do EMTI-Escola da Escolha na rede estadual de educação, no que tange a produção de materiais de formação para os professores, na aplicação de palestras e cursos de formação, e também na avaliação e análise do desempenho das escolas em relação ao programa. Os outros dois institutos citados,

por sua vez, são reconhecidos pelo ICE como seus parceiros estratégicos e financiadores. Estabelecido o acordo de cooperação, o governo estadual passa a anunciar as mudanças que iriam ser realizadas no ano seguinte para o EMTI das escolas que já eram contempladas pelo modelo, bem como realizava um levantamento das novas escolas que seriam abrangidas pelo programa. No início de 2020, o governo anunciava a expansão do EMTI para mais 210 escolas, totalizando 280 abarcadas pelo modelo de ensino, lançando também o documento orientador do programa, intitulado *Ensino Médio em Tempo Integral* (2020). Em linhas gerais o novo modelo de EMTI da rede estadual de Minas Gerais foi dividido entre EMTI – propedêutico e EMTI – profissional, onde ambos têm carga horária 45 h/a semanais, com 9 h/a diariamente, cinco dias por semana.

### 5.3 O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) E A INFLUÊNCIA DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), se apresenta como uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 2003 por banqueiros e empresários. A justificativa inicial para a criação do instituto era a de resgatar a qualidade da educação do secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife/PE, que no período se encontrava em estado decadente. Concomitantemente, passou a atribuir como missão, conceber um novo modelo de escola, que segundo o *site* do instituto, estaria estruturado em “um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida.” (ICE<sup>32</sup>, 2024). Após a consolidação do projeto piloto no Ginásio Pernambucano e sua conversão em política pública pela Secretária de Educação e Esporte de Pernambuco (SEE/PE), “o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão.” (ICE, 2024).

Atualmente o ICE opera em 23 estados brasileiros e no distrito federal (conforme figura 1), através de parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, atuando desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passando pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio integrado à

---

<sup>32</sup> - Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

Educação Profissional. Diante disso, nota-se um elevado grau de influência que este instituto estabelece na educação básica nacional, visto que atua em rede, se articulando com as três instâncias de poder (federal, estadual e municipal) e materializando suas ações no chão da escola.

Figura 1 - Unidades federativas com atuação do ICE



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>

O ICE assim como outras OS, é mantido e financiado por setores do empresariado brasileiro ligados aos reformadores da educação. Estão entre seus principais investidores: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú, EMS, Fiat, Jeep, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura, etc. (ICE, 2024). Nesse sentido, é perceptível que a concepção de educação defendida pelo ICE tem raízes em preceitos neoliberais que visam garantir a manutenção interesses mercadológicos e empresariais, ancorando-se nas recomendações de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc. que por sua vez, são os propagadores do neoliberalismo pelo mundo. Assim, a fundamentação teórica, metodológica e pedagógica do modelo de ensino implementado pelo ICE em Minas Gerais, está centrada nos quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), bem como em dois objetivos estruturantes: projeto de vida dos alunos e protagonismo juvenil.

Dado o poder de atuação do ICE e outras Organizações Sociais na formulação de políticas públicas educacionais, as recentes mudanças no Ensino Médio também tiveram contribuições significativas de tais institutos. Nesse sentido, a

contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) foi elaborada em consonância com os interesses do empresariado brasileiro ligado ao campo da educação, e também de órgãos internacionais tais como UNESCO, FMI, Banco Mundial, OCDE, etc. A política de implementação de ensino médio em tempo integral parte da mesma lógica; Isto é, a pauta de educação em tempo integral já permeia as políticas públicas educacionais há algumas décadas, tanto nas recomendações dos organismos internacionais quanto nas próprias diretrizes educacionais no âmbito do poder federativo, como é o caso PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), em especial na meta 6; e quando na Lei nº13.415/17, o artigo 1 estabelece que a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as políticas de fomento ao chamado EMTI também demonstram estar alinhados com a racionalidade neoliberal e os interesses do empresariado. E “a participação das OS no processo de elaboração de documentos normativos para educação brasileira acaba garantindo, quando o discurso se estabelece como norma, que esse modelo de gestão tende a crescer no país.” (Carvalho e Rodrigues, 2019, p. 4268).

#### 5. 4 CONCEPÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO ICE

A produção teórica que se encontra a concepção e pressupostos do modelo de ensino *Escola da Escolha* está sintetizado em uma série de publicações intituladas *Cadernos de formação da Escola da Escolha*, nas versões Anos iniciais do Ensino Fundamental, Anos final do Ensino Fundamental e a versão do Ensino Médio; neste capítulo foi utilizada para análise, a do Ensino Médio. O referido material foi publicado inicialmente em 2018, mas foi ganhando novas edições nos anos seguintes. Ele está organizado em cinco volumes, e estes, por sua vez, são compostos por três ou dois cadernos cada, contendo informações que dizem respeito a concepção teórica do modelo, bem como a estrutura pedagógica, metodológica, curricular e de gestão; eles estão organizados da seguinte forma:

- Volume 1: Memória e concepção do modelo
  - 1.1. Caderno - concepção do modelo da Escola da Escolha
  - 1.2. Caderno - conceitos
  - 1.3. Caderno - educação inclusiva



- Volume 2: Modelo pedagógico
  - 2.1. Caderno - concepção do modelo pedagógico
  - 2.2. Caderno - princípios educativos
  - 2.3. Caderno - eixos formativos
- Volume 3: Inovações em conteúdo, método e gestão
  - 3.1. Caderno - metodologias de êxito
  - 3.2. Caderno - práticas educativas
- Volume 4: Inovações em conteúdo, método e gestão
  - 4.1. Caderno - espaços educativos
  - 4.2. Caderno – gestão do ensino e da aprendizagem
- Volume 5: Modelo de gestão
  - 5.1. Caderno - tecnologia de gestão educacional
  - 5.2. Caderno da Escola da Escolha – palavras fáceis para explicar para explicar coisas que parecem difíceis

#### **5.4.1 Bases teóricas para a construção do modelo pedagógico da Escola da Escolha**

O primeiro volume, intitulado memória e concepção do modelo, e seus respectivos cadernos (1.1. e 1.2.), da série de *caderno de formação da Escola da Escolha – Ensino Médio* (2019), consiste na exposição dos pressupostos e concepções que fundamentam esse modelo de ensino, de forma que é apresentado o arcabouço teórico utilizado pelo ICE para construir o EMTI - Escola da Escolha. O ICE destaca que a essência da Escola da Escolha reside no estudante e seu projeto de vida, e para a construção do modelo, os principais autores utilizados para a fundamentação teórica foram Antônio Carlos Gomes da Costa, Dorothy Rich e Bernardo Toro. Dentre os três autores mencionados, o primeiro se sobressai em relação aos demais, visto que inclusive ajudou na elaboração do programa que foi implementado no Ginásio Pernambucano em meados dos anos 2000. Antônio Carlos Gomes da Costa, foi professor, oficial de projetos do UNICEF, consultor da UNESCO e Organização Internacional do Trabalho (OIT), e também um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contribuiu na formulação da concepção do modelo Escola da Escolha do ICE e inspirou na criação de alguns de seus conceitos basilares, tais como três dos princípios educativos do modelo, a

Pedagogia da presença, o protagonismo juvenil e noção de Educação interdimensional; desenvolvidos pelo respectivo autor, nos livros *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2005) e *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro* (1997).

Os outros dois autores mencionados também têm grande influência na concepção de educação do ICE, visto que alguns dos conceitos produzidos por eles foram incorporados na base teórica e conceitual do modelo. Bernardo Toro no livro *Códigos da modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI* (1998), aborda a educação sob uma perspectiva utilitarista, pois trata dos processos educativos e da formação escolar como um mecanismo para que os indivíduos se tornem produtivos no mundo do trabalho, e engajados para enfrentar, o ele chamou de desafios exigidos pela sociedade moderna do século XXI. Em suma, o livro destaca a importância do desenvolvimento de capacidades e competências que sejam úteis para os sujeitos em diversas esferas de sua vida, desde o mercado de trabalho até a participação cidadã. Já a autora Dorothy Rich no livro intitulado *Megaskills - os valores e as habilidades interiores para o sucesso na vida dos seus filhos* (1996), aborda a importância do trabalho coletivo (família, escola e comunidade) para o desenvolvimento do que a autora chama de Megahabilidades - que foi denominada pelo ICE de habilidades socioemocionais - nos sujeitos, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Soma-se a fundamentação teórica e pedagógica da Escola da Escolha o artigo 2º da Lei de diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), o artigo 3º da Constituição Federal de 1988 e o documento Paradigma do desenvolvimento humano (1999), de Amartya Sen, elaborado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), trata-se de uma declaração que retrata a educação como ferramenta para alcançar uma formação humana plena. Segundo o ICE, o conceito de Megahabilidades, de Dorothy Rich, a concepção de Códigos da modernidade, de Bernardo Toro e a declaração Paradigma do desenvolvimento humano, do PNUD, são parte integrante dos preceitos teóricos, conceituais e filosóficos da Escola da Escolha, porque alinham-se com uma visão de educação que concebe que “[...] o ato de educar é um direito que transforma o potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar-se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva [...]” (ICE, 2019, p. 26).

Outro elemento fundamental presente nos pressupostos teóricos do modelo, é o relatório da Comissão internacional sobre educação para o século XXI produzido para UNESCO em 1996, que tornou-se o livro *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), organizado por Jacques Delors, nele são apresentados os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), esse conceito foi apropriado pelo ICE e converteu-se em parte nuclear do modelo. Um dos pressupostos desenvolvidos no referido livro é a ideia de *educação ao longo da vida*, onde argumenta-se que a educação não deve se limitar à infância ou juventude, mas deve ser um processo contínuo ao longo da vida. A aprendizagem deve ocorrer em todas as fases da vida e ser adaptável às mudanças da sociedade. Nesse sentido, o ICE afirma que a construção do modelo Escola da Escolha fundamentado dentro dessa perspectiva e dos quatro pilares da educação, é essencial para a formação de indivíduos capazes de se adaptarem as constantes transformações da sociedade, tanto na esfera social quanto no mundo do trabalho.

Ao descrever cada um dos quatro elementos que compõe os pilares da educação, o ICE (2019, princípios educativos) apresenta que o *aprender a conhecer* é um aspecto importante na formação acadêmica, mas também no processo de aquisição e elaboração de conhecimentos, que forma que esse pilar contribui para que o sujeito “aprenda a aprender”, ao estimular o pensamento, a atenção e a memória.

Segundo Duarte (2001), outro aspecto presente no discurso propagado pelos ideólogos em relação ao lema “aprender a aprender” é o de que a educação escolar deve preparar os sujeitos para acompanharem a sociedade em seu rápido e constante processo de transformações, nesse sentido, é dito que enquanto a educação tradicional visava ensinar conhecimentos estáticos, baseados em teorias e descobertas das gerações passadas, os modelos pedagógicos contemporâneos devem se alicerçar no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica e em acelerado processo de mudanças que tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, então, cabe a educação proporcionar ao indivíduo mecanismos para que ele desenvolva habilidades e competências necessárias para a contínua adaptabilidade e flexibilidade que a sociedade atual exige; deve-se fixar nos sujeitos a capacidade de aprender a aprender, de reaprender e se adequar permanentemente. Em suma, o argumento central desse lema reside na ideia de que a tarefa mais importante da educação não é a de transmitir conhecimentos, e

sim a de proporcionar a capacidade constante de adaptação frente às metamorfoses do sistema produtivo.

Em relação ao segundo pilar, o *Aprender a fazer*, destaca-se a formação para a atuação no âmbito profissional, que na sociedade contemporânea, passou por transformações, deixando de ser algo puramente instrumental e tornou-se também um mecanismo de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentar situações adversas e mudanças contínuas no mundo do trabalho. “A rápida evolução pela qual passam as profissões exige não apenas níveis superiores de instrução, mas que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações nas quais trabalhar em equipe de modo cooperativo, gerenciar e resolver conflitos [...]” (ICE, 2019, p. 18). Desse modo, ter um bom desempenho nas relações interpessoais, flexibilidade, comunicação e proatividade são atributos valorizados no mundo produtivo. Por fim, “Aprender a fazer envolve uma série de competências produtivas a serem desenvolvidas pelo domínio de habilidades básicas, específicas e de gestão, que possibilitarão a inserção das pessoas no mundo produtivo.” (ICE, 2019, p. 18).

Ao refletir-se sobre a relação entre tendências pedagógicas e o modo de produção capitalista, na perspectiva de Kuenzer (2005), fica evidente que essa concepção de educação está profundamente ligada a atual forma de organização da produção e do trabalho, com base na racionalidade neoliberal, onde o principal objetivo gira em torno da formação de sujeitos flexíveis e moldáveis as exigências do capital, e também conformados com as precárias relações de trabalho na contemporaneidade. Outro aspecto relevante, diz respeito a contradição intrínseca desse lema (aprender a fazer), pois, ao se defender a constituição de indivíduos capazes de desenvolver boas relações interpessoais e trabalho em equipe no mundo do trabalho, não é apresentado que a lógica da racionalidade neoliberal, pela qual ele - o mundo do trabalho - se estrutura, é baseada no individualismo, na competição e concorrência.

No que tange o terceiro pilar, o *Aprender a conviver*, o ICE apresenta que o objetivo desse pilar para o modelo pedagógico da Escolha da Escolha é o de desenvolver aceitação e compreensão de si e do outro, percebendo também a “[...] interdependência entre os seres humanos no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica.” (ICE,

2019, p. 19). Em se tratando do quarto pilar, o *Aprender a ser*, é considerado uma importante aprendizagem para os jovens, porque dispõe de um conjunto de competências que possibilita que eles consigam “[...] se relacionar melhor consigo mesmo como condição para se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais, além de se relacionar com a dimensão transcendental, de natureza religiosa ou não.” (ICE, 2019, p. 20).

Esses dois pilares, de acordo com o ICE, são fundamentais para o desenvolvimento do *protagonismo juvenil*, visto que ao desenvolver as habilidades socioemocionais contidas no terceiro e quarto pilar, o sujeito concretiza metas e objetivos em variadas esferas de sua vida. A definição de protagonismo no modelo Escola da Escolha implica que “Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida e de se ver como parte da solução de problemas reais, de não ser indiferente a eles, mas de atuar como elemento que contribui para a sua solução.” (ICE, 2019, p. 36). Diante do exposto, o que a primeiro momento se apresenta como valores de solidariedade e coletividade, quando analisado sob a lógica do neoliberalismo, nota-se que na realidade são utilizados como forma de estabelecer controle ideológico sobre os indivíduos, pois afirma que os sujeitos devem se adequar a sociedade tal como está organizada, bem como devem contribuir para mantê-la dessa forma; a noção atribuída ao conceito protagonismo é um mecanismo que leva a crer que são as pessoas que fazem suas próprias escolhas e seguem um padrão de conduta por livre arbítrio.

Dentro do modelo Escola da Escolha, os quatro pilares da educação são elencados como elementos nucleares, e segundo o ICE (2019) são postos em prática ao se converterem em aprendizados, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo da sua trajetória escolar, cujo o objetivo final é formar Jovens “autônomos, solidários e competentes” (ICE, 2019, p. 39). Em vista disso, a formação acadêmica e a transmissão de conhecimentos, não são considerados as únicas prioridades, pois “A função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende formar. (ICE, 2019, p. 38). Embora não esteja explícito, o tipo de sociedade e pessoas que esse modelo de ensino pretende formar são respectivamente: um mundo cada vez mais neoliberalizado e sujeitos que se orientam a partir de uma racionalidade neoliberal.

Ao analisar o lema “aprender a aprender” contido no relatório da UNESCO, Educação: um tesouro a descobrir, Duarte (2001), reflete que os princípios que fundamentam os quatro pilares da educação ligados aos ideais de participação colaborativa, otimismo, convivência pacífica, etc. são métodos empregados para enfraquecer qualquer posicionamento que desperte revolta e clamores por uma sociedade menos injusta e desigual. O autor emprega uma analogia pertinente para exemplificar essa questão, quando afirma que da mesma forma que no capitalismo o trabalhador possui apenas sua força de trabalho, dentro dessa perspectiva neoliberal de educação, o estudante é reduzido a alguém apto a sempre aprender algo novo, visto que sua única posse é a capacidade de adaptação as dinâmicas do mercado por meio de um processo de educação permanente. Assim, a educação escolar se esvazia de seu real sentido e descumpre sua função social.

#### **5.4.2 Princípios educativos do modelo**

O modelo da Escola da Escolha tem suas bases teóricas, conceituais e pedagógicas assentadas na Pedagogia da presença e no conceito de protagonismo juvenil, desenvolvidos por Antônio Carlos Gomes da Costa; no Paradigma do desenvolvimento humano, do (PNUD); no conceito de Megahabilidades (habilidades socioemocionais), de Dorothy Rich; na concepção de Códigos da modernidade, de Bernardo Toro; e nos quatro pilares da educação, da UNESCO. Ainda no que diz respeito ao modelo pedagógico, o ICE destaca quatro teorias que compõe o que se define como princípios educativos, sendo eles: a Pedagogia da presença, o protagonismo, os quatro pilares da educação e a educação interdimensional. Sobre a Pedagogia da presença, é definida como um processo que busca orientar o trabalho docente e dos profissionais da educação, de forma que “O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitam exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando.” (ICE, 2019, p. 26), e o jovem ao ser influenciado por essa relação, desenvolve autoconhecimento e amplia sua autoestima, “o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e futura construção do seu Projeto de Vida.” (ICE, 2019, p. 26). Importante destacar que apesar da tentativa do modelo, em propor a incorporação de relações mais

humanizadas entre estudantes e profissionais da educação, a própria macroestrutura (neoliberal) defendida pelo ICE, contradiz esse preceito, visto que com uma alta carga burocrática, controle do trabalho docente, cobranças por alcance de metas e *rankings*, estruturas físicas e financiamento deficitários (que não corroboram para a construção de um ambiente acolhedor), a relações interpessoais dentro da escola tendem a se tornar mais frias e institucionalizadas.

Em relação ao protagonismo, o ICE apresenta que ele é um conceito transversal, pois atravessa todas as esferas organizativas do modelo, seja na matriz curricular, materializado na forma do projeto de vida; na formulação da prática pedagógica; nos princípios educativos; e no modelo de gestão. Nesse sentido, ele está presente no discurso e na ideologia que perpassa todo o modelo de ensino. O terceiro elemento que compõe os princípios educativos são os quatro pilares da educação, que também faz parte do arcabouço teórico que estrutura a Escola da Escolha. Por ter optado pela concepção de educação proposta pelo relatório da UNESCO (Educação: um tesouro a descobrir), fica nítida a lógica neoliberal legitimada pelo ICE e a sustentação de um projeto de educação escolar orientado para a formação de sujeitos adeptos a racionalidade neoliberal e moldados para atender aos interesses do capital e da atual organização internacional do trabalho.

O último princípio educativo é representado pelo conceito de Educação interdimensional, também desenvolvido por Antônio Carlos Gomes da Costa, onde argumenta-se que “[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa e a formá-la de modo a constituir-se como alguém a atuar no mundo capaz de elaborar pensamentos e a agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões de sua vida.” (ICE, 2019, p. 36). Dessa forma, o referido conceito está em consonância com os quatro pilares da educação, sobretudo os pilares, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, pois reflete que a educação escolar não deve focar-se somente na formação intelectual e cognitiva, mas também no desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências que orientem os sujeitos a se prepararem para os desafios encontrados no mundo do trabalho e nas dimensões públicas e pessoais da vida. Como já apresentado, essa visão colabora para a manutenção do *status quo* e formação de sujeitos-empresa (Dardot e Laval, 2016), na produção de sujeitos que acreditam que se dar bem ou mal na vida está em acordo com as competências e habilidades individuais conquistadas fora da escola (Duarte, 2001).

### 5.4.3 Eixos formativos

A Escola da Escolha também se estrutura no que o ICE denomina de *Eixos formativos*, três frentes que integram a construção do currículo e a metodologia de ensino, de forma que tenha como centralidade o estudante e seu projeto de vida. Os eixos formativos são: *formação acadêmica de excelência*, *formação para vida* e *formação de competências para o século XXI*. “Sem predominância de uma sobre a outra, juntas elas devem prover as condições necessárias para que o educando atue em sua vida de forma autônoma, solidária e competente. (ICE, 2019, p. 38). O primeiro eixo formativo, formação acadêmica de excelência, diz respeito ao pleno domínio por parte do estudante, dos conteúdos e conhecimentos trabalhados desde os anos iniciais do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio; o ICE ressalta que esse eixo não propõe o desenvolvimento de estudos que vão para além da Educação básica, e sim o necessário para que a aprendizagem seja assegurada através do nível de intensidade, tempo e qualidade exigidos em cada etapa de ensino.

Os três eixos têm uma relevância acentuada para a construção do currículo, o primeiro em específico, tem importância crucial no que tange a configuração do currículo por meio da “[...] Base Nacional Comum Curricular, pelos documentos institucionais e por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, e sim parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e diversificação.” (ICE, 2019, p. 08). Dentro dessa lógica, ao docente é definido o papel de atuar como “[...] organizador das situações de aprendizagem e mediador de um processo de construção com os estudantes. Nessa perspectiva, cabe ao docente estruturar, fomentar o interesse do estudante e orientar o seu esforço para aprender.” (ICE, 2019, p. 12). Assim, ao analisar esse discurso, percebe-se que ele se alinha ao que Saviani (1999), chamou de tendências pedagógicas não-críticas, mais especificamente, a Pedagogia Nova, que vê na figura do professor um mediador-tutor, que tem como objetivo apenas observar o processo de “aprender a aprender” do aluno, haja vista que o estudante é o agente nuclear da situação, então a tarefa do professor é a de motivá-lo a despertar o interesse em aprender, e a função docente de ensinar, e do próprio papel da escola, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, fica marginalizada (Duarte, 2001).



Em se tratando do segundo eixo, formação para a vida, refere-se a formação de valores, ideais, competências e habilidades capazes de conceber sujeitos autônomos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI, de forma que os jovens façam escolhas sensatas e atuem com competência e cidadania na sociedade. Esse eixo formativo no contexto do ensino médio, “[...] contribui para a formação do Protagonista. As exigências inerentes à formação do adolescente consideram a necessidade de habilitá-lo para responder com cada vez mais competência a esses desafios.” (ICE, 2019, p.19). Nota-se que esse eixo está estruturado nos quatro pilares da educação, bem como na moralidade e ética do trabalho sob a lógica da racionalidade neoliberal.

O terceiro eixo formativo, formação de competências para o século XXI, tem como proposta orientar a prática pedagógica para preparar o estudante “para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (ICE, 2019, p. 46), fazendo com que o jovem consiga aplicar os saberes, conhecimentos, habilidades (cognitivas, afetivas, sociais, emocionais), e tudo o que aprendeu ao longo de sua vida, em situações cotidianas e também na vida profissional e pessoal. Nesse sentido, este eixo formativo constitui a parte da formação escolar que busca efetivar o aprendizado de competências e habilidades de acordo com o mundo do trabalho e as demandas da atual fase do capitalismo. Competências e habilidades essas, ancoradas em preceitos da racionalidade neoliberal que são difundidas amplamente pelos organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc. Ao longo do seu texto, o ICE (2019) em eixos formativos cita uma série de competências e habilidades necessárias à vida em sociedade, no que se refere as habilidades essenciais para o mundo do trabalho, são elencadas as seguintes: adaptabilidade e agilidade; capacidade de iniciativa e empreendedorismo; colaboração, interação social e intercultural em grupos de trabalho, e liderar pela influência; Accountability (responsabilização pessoal).

Diante do exposto, observa-se que o terceiro eixo formativo é fundamentado em uma perspectiva da racionalidade neoliberal, visando formar empreendedores de si mesmo (Dardot e Laval, 2016). Ao focar nas habilidades relacionadas ao empreendedorismo, percebe-se que há no discurso empregado, uma supervalorização de competências ligadas “a capacidade de iniciativa, de antecipação, de proposição e empreendedorismo em termos da criação de oportunidades, ideias e estratégias para implementar, seja atuando individualmente

ou em grupo.” (ICE, 2019, p.56). Reforçando assim, a lógica contida em tendências pedagógicas que assumem um caráter utilitarista e neoliberal, objetivando atender as demandas da atual fase de acumulação do capital; Tal questão fica explícita quando o ICE afirma que, quando se trabalhar “na resolução de um problema ou mesmo propor uma melhor solução para a existente é uma questão que envolve menos conhecimento acadêmico e mais atitude, porque demanda do ser humano uma orientação para atuar em busca de resultados.” (ICE, 2019, p.56). Além das competências e habilidades voltadas ao mundo trabalho, também são identificadas aquelas ligadas a construção de valores morais e modos de conduta, que convergem em uma concepção individualista e meritocrática no trato da realidade dos sujeitos, tanto na esfera privada quanto na pública, reafirmando esses discursos ao proferir palavras como: resiliência, otimismo, força de vontade e etc.

Como já mencionado, a centralidade da Escolha da Escolha reside no jovem e seu projeto de vida, então, a construção da prática pedagógica, do currículo e do modelo de gestão devem estar alinhados para alcançar esse objetivo. A figura a baixo resume como está estruturado o modelo e ensino Escola da Escolha:

Figura 2 - Estrutura da Escola da Escolha



Fonte: Cadernos de formação da Escola da Escolha, volume 2.1. Concepção do modelo pedagógico (2019, p.40).

#### 5.4.4 Metodologias de êxito

O currículo da Escola da Escolha sustenta-se nas teorias mencionadas, em seus quatro princípios educativos e nos três eixos formativos. A construção da matriz curricular do modelo, fundamentou-se na BNCC em sua integralidade, isto é, ela é composta por componentes curriculares obrigatórios (formação geral básica) e a parte diversificada (chamada de metodologias de êxito); segundo o ICE, “tratar o currículo de maneira integrada significa assegurar que a sua Parte Diversificada ganhe robustez e lugar ao lado dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. (ICE, 2019, p.13). Nesse sentido, as metodologias de êxito não são consideradas complementos ao currículo, e sim parte integrante dele e com o mesmo peso dos componentes curriculares obrigatórios. Ao se refletir sobre essa questão, verifica-se que nesse modelo educativo a função social da escola é descumprida, pois conhecimentos sistematizados - nos campos das ciências, filosofia e das artes - e historicamente acumulados pela humanidade, ficam secundarizados e tratados com o mesmo grau de importância que habilidades e competências ligadas valores empresariais e a racionalidade neoliberal.

Em linhas gerais, a matriz curricular da Escola da Escolha foi concebida inicialmente com um total de 17 componentes curriculares, divididos entre formação geral básica e a parte diversificada. Na implementação do modelo na rede estadual de educação de Minas Gerais, sofreu algumas modificações, como o aumento do número de disciplinas por meio da introdução de novas metodologias de êxito, promovidas pelo ICE, mas também pelas mudanças trazidas pela lei nº 13.415/17. Na figura a seguir é expresso a estrutura inicial da matriz curricular da Escola da Escolha:

Figura 3 - Matriz curricular da Escola da Escolha

<b>Matriz Curricular • Escola da Escolha</b>						
<b>Ensino Médio</b>						
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIE E CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL
			1º	2º	3º	Ano
<b>Base Nacional Comum</b>	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	240
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	1	1	1	120
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	720
	CIÊNCIAS	Física	3	3	3	360
		Química	3	3	3	360
		Biologia	3	3	3	360
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Sociologia	1	1	1	120
		Filosofia	1	1	1	120
	<b>Total Base Nacional Comum</b>			<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Eletivas	2	2	2	240	
	Práticas Experimentais	2	2	2	240	
	Estudo Orientado	5	5	5	600	
	Preparação Pós-Médio	0	0	2	80	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
<b>Total da Parte Diversificada</b>			<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1.320</b>
<b>Total da Carga Horária</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>5.400</b>

Fonte: Cadernos de formação da Escola da Escolha, volume 2.1. Concepção do modelo pedagógico (2019, p. 61).

Dentro das chamadas metodologias de êxito, que integram a parte diversificada do currículo, tem-se os seguintes componentes curriculares: projeto de vida, eletivas, práticas experimentais, estudos orientados e pós-médio. Iniciando pela análise do projeto de vida, contata-se que ele “tem a centralidade do Modelo da Escola da Escolha porque é para ele que convergem todas as energias, dedicação, talento e foco da Equipe Escolar. (ICE, 2019, p.17). E além de ser um conceito

transversal é também um componente curricular, ofertado no 1º e 2º ano do ensino médio, devendo obedecer os seguintes critérios: duas aulas semanais geminadas; obrigatoriedade no uso, pelo professor e pelos alunos, da cartilha elaborada pelo ICE, que contém tarefas e projetos que devem ser executados rigorosamente e sequencialmente do início ao fim do ano letivo; a primeira tarefa é a definição do projeto de vida de cada estudante, e a partir dessa descrição, o professor deve tabular individualmente os sonhos e metas contidos nos projetos de vida dos estudantes, e partir disso monitorar e seguir a sequência de procedimentos contidos na cartilha, para que ao final do ensino médio, o jovem tenha realizado todos os passos para concretizar seu projeto de vida.

Outra metodologia de êxito presente na parte diversificada, são as eletivas, trata-se de componentes curriculares temáticos, “oferecidos semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. (ICE, 2019, p.30). Os critérios para a construção e execução desses componentes curriculares são: duas aulas semanais sequenciadas, oferecidas semestralmente “a partir de um ‘cardápio’ de temas propostos pelos professores e/ou estudantes.” (ICE, 2019, p.32); os horários das aulas devem ser os mesmos para todas as turmas; elas precisam ter títulos atraentes e conteúdos que instiguem curiosidade e despertem o interesse dos alunos; devem ter metodologias ativas e diversificadas.

O terceiro componente curricular da parte diversificada, é o estudo orientado, disciplina destinada para que os estudantes aprendam técnicas de estudos (leitura, análise dados e informações), façam atividades e tarefas dos demais componentes curriculares, criem cronogramas e elejam ordens de prioridades em relação a quais e quantas tarefas devem realizar, etc. O ICE reitera que é fundamental que o professor que ministra esse componente, bem como todos os profissionais da educação, deve incentivar os jovens e “estimulá-los a **QUERER** estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); **PODER** estudar (desenvolver habilidades e utilizar-se delas) e **SABER** estudar (utilizar estratégias que favoreçam a sua aprendizagem).” (ICE, 2019, p.49). É dito que o estudo orientado é reconhecido como uma metodologia de êxito do modelo da Escola da Escolha, porque além de ofertar um tempo qualificado para a realização de atividades escolares e estudos, ele também favorece o desenvolvimento desde “autodidatismo,

à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal.” (ICE, 2019, p.49). O ICE assegura que quando aluno aprende a estudar “[...] está criando outras oportunidades de aprender, desenvolvendo novas habilidades e praticando o exercício do **‘aprender a aprender’**, fundamental para o cultivo do desejo de continuar a aprender ao longo da sua vida [...]” (ICE, 2019, p.49-50). Desloca a função social da escola, segundo a PHC, de ensino e aprendizagem de conhecimentos complexos das ciências, da arte e da filosofia, para uma educação flexível em acordo com a vida como ela é, para o qual não há necessidade da escola (Duarte, 2001).

Os requisitos necessários para sua implementação nas escolas de EMTI são os seguintes: recomenda-se que se tenham no mínimo quatro aulas semanais e que uma vez por semana, nas segundas-feiras, as duas últimas aulas sejam destinadas à aplicação de avaliações dos componentes curriculares obrigatórios (formação geral básica), em todas as turmas, o que de acordo com o ICE, é “uma ação extremamente eficaz” (ICE, 2019, p. 50); essas provas devem ser objetivas, com no máximo 20 questões, elaboradas pelos próprios professores dos respectivos componentes curriculares e posteriormente enviadas para os Coordenadores de Área, que por sua vez, repassam ao Coordenador Pedagógico (responsável por todo o processo). É estabelecida uma ordem pré-definida de como deve ser organizada a aplicação dessas avaliações, conforme consta no fragmento a seguir:

Os blocos de provas acontecem sequenciadamente nas semanas, conforme indicação abaixo. O agrupamento das disciplinas como exibido é uma proposição que considera o equilíbrio de “peso”, mas aqui apresenta-se apenas uma proposição.

Semana 1 – Português e Filosofia

Semana 2 – História e Química

Semana 3 – Geografia e Matemática

Semana 4 – Língua Estrangeira e Biologia

Semana 5 – Sociologia e Física

Encerrada a 5ª semana, aplica-se um Simulado para o ENEM (incluindo produção de texto), exatamente nos moldes de como o ENEM acontece, respeitando-se o mesmo rigor quanto ao horário e critérios de fiscalização. (ICE, 2019, p.51).

Como é estabelecido que se tenha no mínimo quatro aulas semanais de estudos orientados, a SEE/MG definiu em 2020, que o EMTI contaria com duas disciplinas, a de Estudos orientados I para a aplicação das provas semanais e Estudos orientados II destinado as horas de estudos e execução das tarefas e atividades escolares. Conforme será demonstrado nas sessões a baixo.

O modelo Escola da Escolha explicita que há uma conexão entre essa “metodologia de êxito”, o projeto de vida e o protagonismo juvenil, pois declara que ao “aprender a aprender”, o jovem desenvolve habilidades ligadas ao protagonismo, tais como autonomia, proatividade, eficiência, iniciativa, etc., e a apreensão dessas habilidades favorecem para que ele realize seu projeto de vida, e torne-se “competente, autônomo e solidário”. Ao analisar tal discurso, nota-se mais um exemplo de como ele está alinhado com tendências pedagógicas não-críticas, com raízes no escolanovismo e em apropriações neoliberais do termo “aprender a aprender”, onde dá-se mais relevância a competências e habilidades que emitem a ideologia neoliberal e visão de mundo utilitarista, do que aos conhecimentos sistematizados (transformados em saberes escolares); em virtude disso, o estudo orientado não foi construído pensando na melhoria do ensino e transmissão de conteúdos escolares, e sim na propagação de técnicas de organização para que o estudante aprenda a executar tarefas de maneira eficiente e programada. Em síntese, o principal objetivo gira em torno da ideia de que os conteúdos que se estuda e os motivos pelos quais se estuda não são relevantes, e sim como executar das funções e como realizar atividades de maneira eficiente, eficaz e flexível.

É atribuído ao estudo orientado, uma conexão com o protagonismo e a autonomia, mas há uma contradição nessa afirmação, pois os requisitos e critérios utilizados para a implementação desse componente curricular são rígidos e inflexíveis, sobretudo no que se refere à aplicação das avaliações, onde são definidos dias, horários, ordem de combinação e hierarquização de todo o processo. Nesse sentido, como falar em protagonismo dos estudantes sem que haja escolhas concretas? Como afirmar autonomia se professores e gestão são direcionados a seguir procedimentos criteriosamente pré-definidos e impostos? Questões como essas expressam algumas das contradições presentes do modelo Escola da Escolha.

A carga burocrática contida nesse componente curricular recai tanto para alunos quanto para o corpo docente e a gestão. Em relação aos estudantes, dentre as diversas recomendações, é solicitado que sejam eleitos líderes de turma, para que estes, façam levantamentos de quais e quantas atividades os alunos da turma realizaram ao longo das aulas de estudos orientados e posteriormente preencher relatórios e planilhas com os resultados obtidos. Como o modelo de gestão proposto pelo ICE é inspirado em metodologias empresariais, – conforme será apresentado

mais adiante – de acordo com ele, (ICE, 2019), é recomendado que a gestão escolar sempre priorize pela redução custos e otimização dos recursos, então, para que se diminua os custos que as impressões das avaliações geram, é dito que a Coordenação pedagógica deve divulgar junto aos professores, um modelo de formatação padronizada das provas, com fonte, tamanho, espaçamento, utilização de figuras, etc. pré-estabelecidos. Um segundo ponto que evidencia o controle externo e hierarquizado do trabalho docente, diz respeito a forma como os professores devem avaliar os alunos, tal questão é explicitada no trecho a seguir:

É necessário haver muita disciplina e controle nesse processo. Os professores não podem esquecer que essas avaliações não substituem os demais instrumentos que eles utilizam em suas práticas. Nestas, eles aplicam as questões subjetivas, mais ou menos questões, realizam nos dias da semana que assim for definido, enfim, fazem parte de outro processo (ICE, 2019, metodologias de êxito p.52).

Ainda sobre a aplicação de avaliação semanais nas aulas de estudos orientados, o professor que ministra a disciplina é responsável por tabular as notas obtidas pelos alunos e repassar para o Coordenador pedagógico, que por sua vez, tem por função analisar os resultados e monitorar se houve aumento, diminuição e/ou estabilidade das notas, em caso de resultados insatisfatórios deve comunicar os Coordenadores de Área, para que estes, repassem aos docentes responsáveis pelos componentes curriculares em que os estudantes não obtiveram um bom desempenho; a partir daí, o professor é orientado criar estratégias para auxiliar no aumento do rendimento dos alunos. Diante desse cenário, entende-se que o controle externo do trabalho pedagógico e da atuação docente, se configuram como mecanismos típicos da racionalidade neoliberal e da lógica empresarial transmitida para a gestão escolar, que consiste na fixação de estratégias para se alcançar metas e objetivos estabelecidos por organismo internacionais, ministério da educação, secretarias estaduais e municipais de educação, etc.; cobranças e responsabilização verticalizada (accountability) frente posições insatisfatórias em *rankings* e testes padronizados, tal como debatido por Freitas (2018).

O quarto componente curricular da parte diversificada do currículo, são as práticas experimentais, que visam a realização de experimentos práticos nas áreas das ciências da natureza e matemática. Conta com duas aulas semanais geminadas, que devem ser ministradas por professores das respectivas áreas do conhecimento. O ICE apresenta que, “As práticas experimentais existem para que os



estudantes vivam a experiência nos laboratórios daquilo que a teoria não é capaz de demonstrar, e nem poderia.” (ICE, 2019, p.68). Curioso notar como na aplicação concreta desse componente curricular e do modelo Escola da Escolha como um todo, ignora-se a realidade material das escolas brasileiras, principalmente em relação à infraestrutura, recursos tecnológicos e didáticos, que são deficitários em grande parte das instituições de ensino. Conseqüentemente, um considerável número de escolas, inclusive na rede estadual de educação de Minas Gerais, não possui laboratórios de ciências, matemática e informática, bem como bibliotecas e salas com retroprojetores e demais equipamentos de reprodução audiovisual, e assim, a efetivação total do que se propõe essa “metodologia de êxito” fica comprometida. No entanto, o ICE e outras OS não costumam atribuir tais problemas a ausência de investimentos públicos para a educação, ao contrário, geralmente argumentam que os recursos são suficientes, mas mal administrados.

O quinto componente curricular é intitulado pós-médio, trata-se de um substituto do projeto de vida, nas turmas do 3º ano do ensino médio. Ele é caracterizado como uma estratégia da Escola da Escolha para “apoiar os estudantes do 3º ano do Ensino Médio naquilo que é o seu foco, seja o ingresso na universidade ou a inserção no mundo do trabalho ou outra área do campo produtivo, numa ação que complemente a sua formação de orientação acadêmica.” (ICE, p. 71).

As aulas são divididas entre *Preparação pós-médio: técnicas e estratégias* para a realização de vestibulares (ENEM), e *Pós-médio: um mundo de possibilidade*, que consiste no acompanhamento do projeto de vida dos estudantes, dando sequência para as ações iniciadas desde o 1º ano EM no componente curricular de projeto de vida; Na parte relacionada a preparação pós-médio, “os professores elaboram a cada semana os Aulões dos componentes curriculares, integrando as disciplinas de modo a favorecer a compreensão dos estudantes no marco lógico-conceitual adotado pelas avaliações utilizadas pelo ENEM.” (ICE, 2019, p. 71). Já a parte pós-médio: um mundo de possibilidade, é trabalhada uma vez por mês em 2 h/a, disponibilizando um material “onde consta um conjunto de referências, informações e orientações fundamentais para a conclusão do processo de apoio ao Projeto de Vida iniciado no 1º ano.” (ICE, 2019, p. 71). É relatado que os conteúdos presentes no respectivo material, devem ser transmitidos sob diferentes pontos de vista, englobando desde aspectos ligados a inserção no mundo trabalho como também nas “múltiplas oportunidades de atuação produtiva que podem variar no

tempo, de acordo com as trajetórias, os desejos e as possibilidades de cada estudante, tendo em vista aquilo que foi planejado no seu Projeto de Vida.” (ICE, 2019, p.71-72).

É importante salientar que não consta nos materiais do ICE, nenhum debate ou reflexão sobre a questão da formação dos professores e as atribuições exigidas para ministrar os componentes curriculares da parte diversificada do currículo, isto é, não é levado em consideração o fato de que os docentes se graduaram em licenciaturas de áreas do conhecimento voltadas para as ciências, artes e filosofia, então, por qual razão impõe-se aos professores que ministrem aulas de projeto de vida, estudos orientados e pós-médio (que inclusive é requisitada a produção de “aulões” sobre os diferentes componentes curriculares)? E mais uma vez conclui-se que ao professor é incumbido o papel de mero executor de tarefas, que deve ter capacidade de adaptação e flexibilidade frente aos projetos que lhes são delegados. Assim, a racionalidade neoliberal não está presente apenas na formação escolar dos jovens, mas também na profissão docente.

#### **5.4.5 Práticas educativas e espaços educativos**

É apresentado que a Escolha da Escolha conta com práticas educativas que organizam a rotina escolar e auxiliam na criação de parcerias que incluem toda comunidade escolar, unindo profissionais da educação, família e estudantes em prol da formação dos jovens e a conclusão de seus projetos de vida. Para tanto, o ICE elenca quatro práticas educativas que devem ser implantadas nas escolas abarcadas pelo seu modelo de ensino, são elas: acolhimentos, tutoria, clubes de protagonismo e eleição de líderes de turma.

A prática educativa de acolhimento é uma ação dividida em três etapas e direcionada para três grupos: os profissionais da educação, os pais e responsáveis e os estudantes. Para os estudantes, o acolhimento é executado no início do ano letivo, juntamente com seus pais e responsáveis, onde é criado um evento de boas-vindas e apresentação do modelo de ensino, com a presença de alunos egressos do EMTI – Escola da Escolha de diferentes regiões do país que possuem vínculos (por vezes empregatício) com o ICE, para palestrar e relatar suas experiências pessoais durante sua formação escolar – relatos esses sempre com viés positivo e em tom de agradecimento e elogios ao programa –; Há também o acolhimento diário aos estudantes, onde o gestor escolar, os professores que ministram a primeira aula do

dia e coordenadores pedagógicos se posicionam diante do portão de entrada da escola, antes do início das aulas, para cumprimentar os estudantes e proferir palavras positivas e gestos afetivos, o que segundo o ICE, coloca em prática os preceitos da pedagogia da presença. Para os profissionais da educação, o acolhimento é realizado também no início do ano letivo com a presença de palestrantes do ICE, tanto funcionários do instituto quanto alunos egressos do programa, com vistas a reforçar os pontos trabalhados nos cursos de capacitação (efetuados anteriormente) e dar-lhes boas-vindas.

A segunda prática educativa, a tutoria, se trata dos momentos destinados a verificar junto ao estudante como está o planejamento de seu projeto de vida e as demais frentes da formação do jovem (a vida acadêmica, pessoal e produtiva). A tutoria, nos cadernos de formação da Escola da Escolha é apresentada como um elemento que deve ser diluído na prática docente, não necessitando ser uma disciplina que constitui o currículo, mas na rede estadual de educação de Minas Gerais, em 2020 se tornou um dos componentes curriculares da matriz, tendo uma aula semanal.

Sobre as práticas educativas vinculadas ao incentivo do protagonismo juvenil, são consolidadas principalmente por duas frentes: os clubes de protagonismo, e a escolha de líderes de turma e formação de grêmios estudantis. Os clubes de protagonismo são espaços destinados “para atender áreas de interesse dos estudantes e, a partir delas, seus integrantes devem desenvolver atividades que proporcionem trocas de informações, de experiências relacionadas ou não à vida escolar.” (ICE, 2019, p.52). Dentro da concepção do modelo Escola da Escolha eles “devem atuar de modo a colaborar com o sucesso dos estudantes e da escola.” (ICE, 2019, p.52), e contribuir para a formação de jovens protagonista, dado que “o estudante desenvolverá e exercitará um conjunto de habilidades essenciais para a sua formação nos âmbitos da sua vida pessoal, social e produtiva.” (ICE, 2019, p.52).

Em se tratando dos líderes de turma, é proposto que em cada classe seja eleito, por meio de votação, um líder para representar a turma junto gestão escolar. Ele tem por função: apresentar as demandas e problemas enumerados pela turma; organizar o cronograma de estudos e tabular as tarefas realizadas pela turma nas aulas de estudo orientado; participar de reuniões com a gestão escolar e coordenadores pedagógicos, e também dos conselhos de classe. O ICE destaca que

essa prática educativa é de extrema importância porque “A base da liderança de turma está ancorada no desenvolvimento de uma prática reflexiva que envolve todos os estudantes no exercício da confiança requerida para liderar e ser liderado.” (ICE, 2019, p.53)

As práticas educativas propostas pelo ICE, ao serem materializadas no chão da escola, demonstram-se falhas e idealistas, e em determinados aspectos são ideológicas também – principalmente quando se pensa no acolhimento do início do ano letivo para os estudantes, família e profissionais da educação –, pois quando aplicadas no cotidiano escolar de maneira impositiva, tornam-se burocráticas e rígidas, como é o caso do acolhimento diário, das atribuições dos líderes de turma e dos clubes de protagonismo, este último em especial, não consegue ser desenvolvido em sua plenitude porque só pode ser realizado durante os horários de recreio, então não há tempo e muitas vezes espaços adequados para sua concretização. Trata-se de um discurso retórico, como se os estudantes não tivessem existência material, real, concreta, e obedecessem ao discurso (Laval, 2016).

A Escola da Escolha reflete e debate sobre como deve se estruturar o espaço físico da escola, visto que despende de um caderno de formação destinado a tratar da concepção do modelo no tocante aos espaços educativos. É apresentado que a escola deve organizar seu o espaço físico em dois ambientes: os de convivência e os de aprendizagem. Fazem parte dos ambientes de convivência pátios, refeitório, corredores, quadra, biblioteca, etc. Nesses espaços devem ter cartazes e murais exposto, vasos de plantas e decorações, armários para os alunos e áreas verdes, para passar o ar acolhimento e aconchego; como mencionado anteriormente, o discurso e propostas do ICE não tem levado consideração a realidade material das escolas públicas brasileiras, sobretudo as da rede estadual de ensino de MG. Posto que, minimizam-se os problemas de infraestrutura da escola e não atribuem como uma das causas questões de ordem orçamentária e de investimento. Embora muitas escolas não contem com refeitórios, partindo do pressuposto de que todas possuem, o ICE afirma que eles devem “oferecer infraestrutura para que todos façam as refeições sentados de maneira confortável e em ambiente agradável e tranquilo; com cardápio variado e adequado nos seus aspectos nutricionais e esteticamente apreciável quanto à aparência, forma e sabor.” (ICE, 2019, p.30).

São citados como ambientes de aprendizagem as salas de aula, laboratórios e biblioteca, eles devem ser organizados de forma que contribuam para a efetivação do processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, é apresentada a proposta de fazer sala temáticas, que em resumo, “São ambientes onde se realizam as aulas previstas no currículo escolar e deverão ser equipadas com recursos tecnológicos e ambientadas de acordo com o componente curricular que abrigarão.” (ICE, 2019, p.58). Dentro dessa proposta é o estudante que muda de sala durante as trocas de aula, e os professores permanecem na sala temática de seu respectivo componente curricular. Essa estratégia visa despertar o protagonismo juvenil, dado os níveis de responsabilidade e autonomia que esta ação dispense. No entanto, fica evidente a contradição presente nesses projetos, uma vez que em diversas escolas da rede estadual de MG, não há salas de aulas suficientes para tanto, devido ao tamanho e condições de operação da escola.

Ainda sobre a organização das salas de aula, o ICE (2019, espaços educativos) afirma elas devem ser ambientadas a partir alguns critérios, tais como o uso de quadros decorativos, mapas, calendários e figuras atrativas; dois quadros brancos, *Smart TV*, aparelhos de som, estantes com livros revistas, dicionários, etc.; armários com materiais escolares (lápiz de cor, tintas, giz de cera, etc.), e mais uma série de equipamentos. Adquirindo esses materiais a escola estará apta para promover práticas pedagógicas com metodologias ativas, bem como a formação “salas de aula flexíveis”, que oferecem variadas possibilidades de organização dos objetos e do espaço, contribuindo “para estimular os estudantes aumentando a sua motivação e engajamento, oferecendo recursos de aprendizagem em diferentes momentos do período escolar.” (ICE, 2019, p.64). Recomenda-se também:

A retirada da “mesa do professor”, já que aqui falamos de um processo que está centrado no estudante, e não no professor; A colocação de mais de um quadro branco em paredes diferentes e opostas para permitir o seu uso de maneira que todas os estudantes, independentemente de onde estejam sentados, possam vê-los quando for necessário; O reordenamento da posição das cadeiras e mesas dos estudantes para que eles escolham onde e como desejam sentar; A colocação de um tapete para realizar a roda de conversa e de leituras (ICE, 2019, p.64-65).

A partir do exposto, fica evidente a apropriação de tendências pedagógicas ligadas ao escolanovismo e ao que Saviani (1999; 2012) chama de modismo da educação. Sob justificativa de inovação modernização, a Escola da

Escolha reforça o discurso e *modus operandi* amplamente difundidos pelos organismos internacionais e pelos reformadores da educação, apostando invariavelmente em métodos e estratégias nitidamente contraditórias e sem efetividade, pois estimulam enfaticamente práticas pedagógicas ligadas a Pedagogia Nova e ao lema neoliberal “aprender a aprender”, afirmando que com mudanças no espaço físico das salas de aula, tais como as cadeiras posicionadas em círculos e sem a centralidade da mesa do professor, seria uma forma de demonstrar que ele não é o ator central; ao contrário, o professor é visto como instrutor e observador do processo de ensino-aprendizagem, ele “deve ser desafiado a sair de sua postura tradicional e adotar uma postura onde o estudante é o centro do processo para levá-la ao esperado estado de pleno envolvimento e engajamento.” (ICE, 2019, espaços educativos, p.67). De transmissor e socializador de conhecimentos sistematizados, professor torna-se mero espectador na sala de aula.

Reiterando o discurso que afirma que somente pela via das mudanças na organização do espaço físico, na prática pedagógica docente e no modelo gestão, a escola alcançaria patamares elevados de qualidade, o ICE exprime que “O modelo das mesas e cadeiras enfileiradas e sem nenhuma mobilidade não faz mais sentido na atualidade e tem sido cada vez mais questionado e rejeitado por várias escolas em todo o mundo.” (ICE, 2019, p.65), então, investir em “salas de aula flexíveis” proporcionaria uma aprendizagem mais ativa e “cada vez mais favorável ao desenvolvimento das habilidades que eles precisam para se desenvolver, não apenas aquelas relacionadas à competência cognitiva, mas as sociais e emocionais.” (ICE, 2019, p.65). Assim, vão aparecendo os conceitos de aprendizagem flexível, adaptabilidade, etc. forma pelas quais o discurso neoliberal e a lógica da atual fase de acumulação do capital vão operando. A grande contradição que reside nesse discurso, diz respeito ao fato de que o ICE ressalta a importância do protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, por meio de conteúdos interativos, pesquisas e forte vínculo na relação educativa entre o professor e estudante; porém, quando se trata de outros aspectos da Escola Nova, tais como investimento massivo em infraestrutura, material, valorização do magistério, bem como redução do número de alunos em classe, etc. esses mesmos agentes não concordam, nem mesmo mencionam tais questões. Então, cria-se a seguinte indagação: por qual motivo não aplicar esse modelo pedagógico por completo? os agentes do neoliberalismo não estão interessados em construir uma

educação de qualidade para as classes subalternas, nem mesmo são capazes de implantar em sua plenitude os métodos pedagógicos que afirmam ser os melhores.

#### **5.4.6 O modelo de gestão da Escola da Escolha**

O modelo de gestão da Escola da Escolha é intitulado Tecnologias de gestão educacional (TGE), está estruturado sob bases empresariais, partindo do pressuposto de que a escola deve ser gerenciada como uma empresa, para tanto é necessário realizar planejamentos, estratégias e métodos que visem a eficiência, eficácia e otimização dos processos, do espaço e dos recursos, pautando-se também sob a lógica de responsabilização verticalizadas (*accountability*). De acordo com o ICE, para gerenciar o processo de ensino-aprendizagem é preciso desenvolver métodos de avaliações (internas e externas), planejamento e operacionalização (elaboração de documentos visando a construção de estratégias e ações) e descentralização dos processos por meio da delegação de tarefas, seguindo uma hierarquia (citada em ordem decrescente) composta pela Direção escolar, passando pelos Coordenadores pedagógicos, Coordenador do EMTI, Coordenadores por área do conhecimento (sendo quatro deles, um para cada área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências humanas e Ciências da Natureza) e corpo docente.

Com relação ao processo de avaliação, é apresentado (ICE, 2019, gestão de ensino-aprendizagem) que para verificar o processo de aprendizagem é recomendável que as secretarias municipais e estaduais realizem avaliações diagnósticas externas periodicamente, de modo a constatar os níveis de aprendizagem dos alunos, e as habilidade e competências que já foram consolidadas e as que ainda precisam de atenção. “A avaliação diagnóstica externa traz aos educadores informações e indicadores imprescindíveis para a continuidade do projeto escolar. Subsidia e influencia a tomada de decisão sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem [...]” (ICE, 2019, p.09) tanto a nível individual de cada estudante como de cada turma, escola e da rede de ensino como um todo. O que a primeiro momento é descrito como uma estratégia de melhoria dos níveis de ensino-aprendizagem, na realidade atuam como controle e vigilância do trabalho docente, pois ao se estabelecer aplicação periódica de avaliações externas e testes padronizados, juntamente são estipulados metas e *rankings* que devem ser alcançados, e as instituições de ensino não conseguem são prontamente auditadas,

monitoradas e responsabilizadas verticalmente (*accountability*). A utilização dessas estratégias mesmo sendo comprovadamente ineficazes, segundo Freitas (2018), continuam sendo implementadas repetidamente, trazendo consequências nefastas para as escolas públicas, como a terceirização, além da desmoralização do ensino, de professores, gestão escolar e alunos.

O nível de controle em volta do trabalho docente é hierarquizado e perpassado por diversas instâncias, que vão desde órgãos federais, secretarias de educação, equipe gestora da escola até os coordenadores pedagógicos. A justificativa para a realização avaliações externas é a de que são ferramentas para auxiliar o trabalho do professor, porque facilitam a identificação de competências e habilidades ainda não consolidadas. “Esses resultados também subsidiarão o apoio que deverá receber dos demais especialistas em educação para que sua prática em sala de aula seja mais eficiente.” (ICE, 2019, p.10). Nesse sentido, os coordenadores do EMTI e os coordenadores por área do conhecimento (CPA) devem fazer as observações e monitoramento das aulas dos professores em suas práticas cotidianas. Evidenciando assim, o caráter controlador desse modelo de ensino, que opera sob a lógica do neoliberalismo.

Na concepção da Escola da Escolha as avaliações devem ser pensadas a partir da junção do modelo pedagógico com o modelo de gestão, realizando para isso o chamado ciclo de PDCA (*plan, do, check, act*<sup>33</sup>), que consiste em um método empresarial de monitoramento e melhoria contínua de processos. Esse mecanismo é introduzido na dinâmica da gestão escolar e utilizado para orientar as práticas pedagógicas e os métodos avaliativos. “Ao atuar de maneira articulada ao Modelo Pedagógico, o Modelo de Gestão ilumina a prática pedagógica na expectativa de que os estudantes alcancem a excelência acadêmica.” (ICE, 2019, p.09). Na prática o ciclo de PDCA resulta em aumento da carga burocrática de trabalho, intenso controle sobre a atuação dos profissionais da educação, ausência de autonomia para tomada de decisões, padronização e homogeneização dos processos educativos, etc.

O modelo Escola da Escolha estabelece que a gestão escolar deve seguir rigorosamente uma sequência de ações para gerenciar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, ações estas, estruturadas na seguinte ordem: construção

---

<sup>33</sup> - A sigla PDCA foi traduzida como planejar, executar, verificar, agir.



de um plano de ação, programas de ação, guias de ensino-aprendizagem; monitoramento das ações através da aplicação do ciclo de PDCA, reuniões de fluxo, conselhos de classe e avaliações internas e externas. O plano de ação trata-se de um documento elaborado pelo gestor escolar onde constam as metas que devem ser alcançadas, objetivos almejados e estratégias necessárias para sua plena efetivação. Os programas de ação são documentos produzidos individualmente por professores, Coordenadores (de todas as frentes) e equipe gestora, onde cada um é responsável por estabelecer suas próprias metas, objetivos e estratégias necessárias para cumprir o plano de ação da escola. “Tendo como subsídios os resultados de cada processo avaliativo, o Plano de Ação da escola e os Programas de Ação dos educadores deverão ser sempre revistos pela Equipe Escolar com o objetivo de verificar se todas as metas foram atingidas [...]” (ICE, 2019, p.12), aplicando o ciclo de PDCA para essa verificação, e em caso de não se alcançar as metas, um plano corretivo deve ser acionado.

No tocando aos guias de ensino-aprendizagem, são documentos elaborados bimestralmente pelos professores para apresentar para a equipe gestora, coordenação, estudantes e seus responsáveis, o conteúdo programático de seu respectivo componente curricular; esse documento deve estar de acordo com a BNCC, com o currículo referência da secretaria de educação, o planejamento anual e o plano de ensino do docente, assim com estar alinhado com as metas estabelecidas pelo plano de ação da escola e pelo programa de ação do professor. Após passar pela validação do Coordenador por área do conhecimento (CPA) e do Coordenador Do EMTI, o professor é autorizado a repassar o guia de ensino-aprendizagem para os estudantes e seus responsáveis, e também fixá-lo nos murais da escola. Os guias de ensino-aprendizagem são considerados um método essencial para o modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha, visto que monitoram a “relação previsão x execução do currículo a ser trabalhada para o período, suas necessárias correções e, posteriormente, o desenvolvimento dos novos Guias de Ensino e de Aprendizagem para o período seguinte. (ICE, 2019, gestão de ensino-aprendizagem, p.28). Assim como em todos os outros documentos, ciclo de PDCA também é aplicado nos guias, e utilizado como ferramenta de monitoramento e correção de possíveis problemas encontrados.

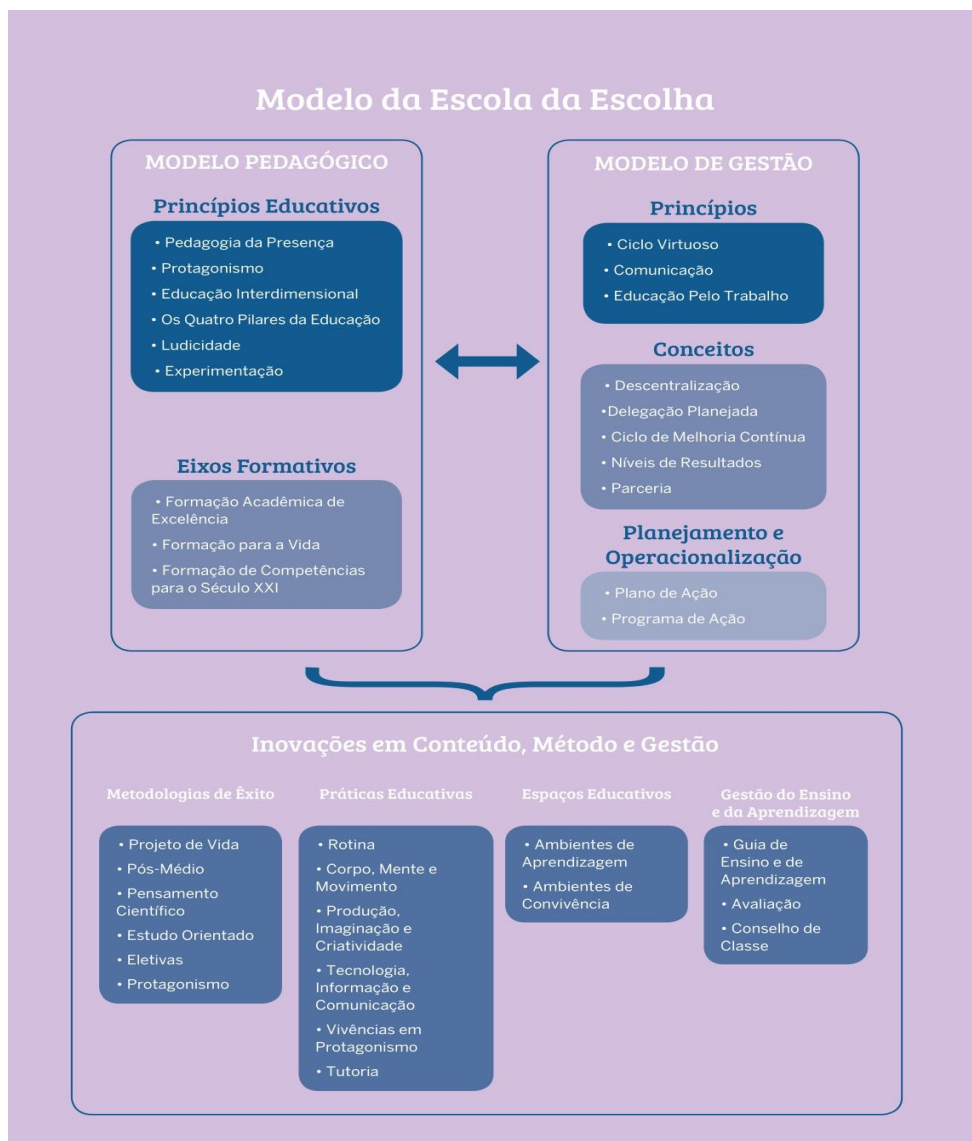
No que tange as reuniões de fluxo e conselhos de classe, são citados pelo ICE (2019) como ferramentas utilizadas para alinhar o trabalho dos educadores

em prol do plano de ação da escola, e também como mecanismo de monitoramento das ações desempenhadas nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizado. Além de servirem como meio para pensar estratégias para a melhoria contínua da aprendizagem e análise dos resultados obtidos nas avaliações.

É válido salientar, que apesar de o modelo Escola da Escolha afirmar que um dos princípios do modelo de gestão é descentralização dos processos, observa-se que há na realidade uma intensa centralização e controle hierarquizado em todas as esferas que envolvem a relação ensino-aprendizagem, afetando as práticas pedagógicas, metodologias de ensino, gestão escolar, métodos avaliativos, etc. Como citado anteriormente, nota-se um viés autoritarista na política de realização de testes padronizados e avaliação externas, pois se por um lado estas avaliações retiram da escola e do professor a autonomia do que ensinar e mais ainda, como educar, do outro leva as equipes gestoras a tomarem medidas impositivas e pouco democráticas para alcançar os resultados desejáveis. O modelo de gestão (TGE) que é apresentado como um método inovador e moderno, na prática recicla discursos e metodologias empresariais saturadas que tendem a aumentar vertiginosamente a carga de trabalho: com o preenchimento de inúmeros documentos, formulários, relatórios, planilhas, etc.; aumento da burocratização das relações entre os profissionais da educação, acréscimo das horas destinadas ao trabalho extraclasse (no caso dos professores) com a realização de extensas reuniões semanais, quinzenais e mensais. Outro ponto perceptível é a ligação com elementos da Pedagogia Tecnicista (Saviani, 1999), porque na prática a funções de planejar, coordenar, criar, fica a cargo de agentes externos à escola, deixando somente a tarefa de execução a cargo dos profissionais da educação.

A figura 4 a baixo resume todos aspectos do modelo Escola da Escolha analisados até aqui, nesse sentido sua estrutura pode ser observada da seguinte maneira:

Figura 4 – Modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha



Fonte: Caderno de formação da Escola da Escolha, volume 2.1. - Concepção do modelo pedagógico, (2019, p.59)

## 5.5 DOCUMENTOS ORIENTADORES DO EMTI - COMO O MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO ESCOLA DA ESCOLHA SE MATERIALIZOU NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

O documento orientador elaborado em 2020 pela SEE/MG, foi criado para inaugurar o modelo de EMTI – Escola da escolha no estado, e construído com base na concepção pedagógica, produção teórica e modelo de gestão do ICE. Nesse sentido, o documento supracitado segue exatamente o que é apresentado nos *Cadernos de formação da Escola da Escolha* (2019). Em síntese: inicia citando que a centralidade no modelo está fundamentada no jovem e seu projeto de vida;

apresenta os quatro princípios educativos da Escola da Escolha, sendo eles o protagonismo, os quatro pilares da educação, a Pedagogia da Presença e a educação interdimensional; afirma que a prática pedagógica está estruturada em três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação de competências para o século XXI (MINAS GERAIS, 2020); elenca os componentes curriculares que compõe a parte diversificada do currículo, também mencionados como metodologias de êxito, isto é, projeto de vida, eletivas, estudos orientados, práticas experimentais e pós-médio; reflete sobre as práticas educativas da Escola da Escolha, tais como o acolhimento, tutoria, clubes de protagonismo e eleição de líderes de turma; apresenta como devem ser organizados os espaços educativos, incluindo o debate sobre a organização da salas de aula e demais espaços físicos da escola; e por fim, estabelece os procedimentos e processos orientadores do modelo de gestão.

Ao tratar sobre o projeto de vida, que além de ser o eixo estruturante do modelo é também um componente curricular, então ao integrá-lo ao currículo a SEE/MG optou por manter o mesmo arranjo proposto pelo ICE. Dessa forma, segue os seguintes requisitos: “ocupar seu lugar como Componente Curricular com material didático estruturado em 80 temáticas ao longo do 1º e 2º ano do Ensino Médio (40 aulas em cada ano). Possui carga horária semanal de 2h/a na matriz curricular como Atividade Integradora.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 01). Os professores de projeto de vida devem tabular os sonhos dos alunos e mostrar a planilha para o restante da equipe pedagógica, de forma que, periodicamente são monitoradas as ações e projetos que estão sendo desenvolvidos com os jovens. Cabe aos Especialistas de educação básica (EEB) - o equivalente ao Coordenador pedagógico - e ao Coordenador do EMTI fiscalizarem e avaliarem como estão sendo ministradas as aulas e como está o desenvolvimento dos projetos desse componente curricular.

Conforme proposto pelo ICE, no 3º ano do ensino médio há uma substituição do componente curricular de projeto de vida para o de pós-médio. Os critérios organizativos da disciplina são efetivados por “dois apoios importantes para os estudantes do terceiro ano: aulas para o ENEM e um conjunto de aulas denominado “Um Mundo de Possibilidades”, elucidado em material didático estruturado.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 03).

A SEE/MG também introduziu ao currículo de 2020 as eletivas, que “têm caráter obrigatório e possuem abordagem interdisciplinar. Integram 2 a 3 componentes curriculares e/ou área de conhecimento.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 04). São oferecidas semestralmente e contam com duas aulas semanais geminadas, devendo ser ofertadas para todas as turmas no mesmo dia e horário. Visando promover o protagonismo juvenil, é dito que os estudantes poderão escolher, a partir de um “cardápio” as temáticas a serem trabalhadas na eletivas, que foram anteriormente construídas pelos professores. Por fim, “Os estudantes não são organizados em séries ou turmas, mas por Eletivas que escolheram, sendo possível a mesclagem de estudantes dos 3 anos do Ensino Médio em uma única turma de Eletivas.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 04). Para o EMTI- Profissional, as eletivas devem ser estruturadas com base no conteúdo da formação técnica do próprio curso e do currículo da BNCC, “contemplando no seu planejamento e desenvolvimento a Investigação Científica, Processo Criativo, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 05).

Como forma de atender a critérios e metas estabelecidas pelos testes padronizados de larga escala, é descrito será aplicado, o que se chama de “nivelamento”, de acordo a SEE/MG, trata-se de uma “ação emergencial, positivada na matriz como componente curricular”, com carga horária de 2 h/a semanais, “que visa promover as habilidades básicas não consolidadas, nos anos de escolaridade anteriores, em Língua Portuguesa e Matemática.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 08). A ação se inicia com a aplicação de avaliações diagnósticas para obter um panorama de quais competências e habilidades não foram efetivadas. Outro componente curricular implementado em 2020, foram as práticas experimentais, e estas por sua vez, estruturaram-se tal como é apresentado nos cadernos de formação do ICE, ou seja, componente curricular que visa promover experimentos práticos nas áreas das ciências da natureza e matemática, com carga horária de duas aulas semanais geminadas.

Somam-se a parte diversificada do currículo os componentes curriculares Estudos orientados I e Estudos orientados II, que foram instituídos a partir dos preceitos estabelecidos pelo ICE. O Estudos orientados I, consiste na aplicação de avaliações dos componentes curriculares que compõe a formação geral básica (FGB) e simulados do ENEM, que ocorrem nas duas últimas da segunda-feira, posteriormente a tabulação dos resultados é feita pelo professor responsável pela

disciplina e repassado ao Coordenador do EMTI, que envia para os Coordenadores por área do conhecimento (CPA), e estes, encaminham para os professores de cada componente curricular da FGB. Os estudos orientados II são aulas destinadas a realização de tarefas e atividades escolares, o professor deve ensinar técnicas de estudos e monitorar o aprendizado, além de orientar o líder de turma em como ele deve fazer as anotações sobre o rendimento da classe, etc. A tutoria se apresenta igualmente como nos cadernos de formação do ICE, só que diluída nas aulas de Estudos orientados II. Assim, verifica-se que “os chamados estudos orientados que ocorrem no EMTI estão oferecendo mais do mesmo, ou seja, aumentando a carga horária das disciplinas já existentes no currículo como reforço escolar.” (Andrade e Duarte, p. 16, 2023)

O fragmento a seguir exemplifica a carga horárias dos respectivos componentes curriculares nas duas modalidades de EMTI, o propedêutico e o profissional:

Estudos Orientados I e II:

Para as turmas de EMTI Propedêutico, a metodologia é desenvolvida em 6h/a semanais, assim distribuídas:

- 2h/a de Estudos Orientados I (Avaliação Semanal);
- 3h/a de desenvolvimento de estudos adicionadas a 1h/a de Tutoria, que compõem os Estudos Orientados II.

Para as turmas de EMTI Profissional, a metodologia é desenvolvida da seguinte maneira:

- 2h/a de Estudos Orientados I (Avaliação Semanal);
- 1h/a ou 2h/a (a depender da matriz curricular do curso) de desenvolvimento de estudos (MINAS GERAIS, 2020, p. 09).

Diante das questões levantadas, compreende-se que EMTI – Escola da Escolha de Minas Gerais seguiu passo a passo do material, desde os pressupostos teóricos até a operacionalização e materialização do currículo, contendo pequenas alterações que não modificam em nada a estrutura. Nesse sentido, apoia-se no mesmo discurso e objetivos pautados pela racionalidade neoliberal e por uma visão utilitarista de educação; apoiando-se também em tendências pedagógicas não-críticas, sobretudo a Pedagogia Nova e Tecnicista, o que acaba por precarizar o trabalho docente, aumentar a carga burocrática de trabalho, controlar rigorosamente a atuação dos profissionais da educação, bem como descumprir a função social da escola.

Figura 5 – Matriz curricular do EMTI em 2020

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano			2º ano			3º ano		
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00
	LÍNGUA INGLESA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	ARTE	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	QUÍMICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	BIOLOGIA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	HISTÓRIA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	SOCIOLOGIA	2	80	66:40:00				1	40	33:20:00
	Filosofia				2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		33	1320	1100:00:00	33	1320	1100:00:00	33	1320	1100:00:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00			
	POS-MÉDIO							2	80	66:40:00
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	ELETIVAS	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00
TOTAL		45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00
LEGENDA	Dias Letivos: 200									
A/S • AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos									
A/A • AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: 9									
H/A • HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40									

Fonte: Resolução SEE Nº 4.234, de 22 de novembro de 2019.

Em se tratando das práticas educativas são organizadas assim como proposto pelo ICE, com acolhimentos no início do ano letivo e diariamente, criação de clubes de protagonismo e eleição para líderes de turma. Uma das atribuições do líder de turma é o de ser mediador entre a classe e a equipe gestora, para tanto, participando de reuniões periódicas com a equipe pedagógica e com os demais líderes de turma. Os clubes de protagonismo só podem ocorrer em horários de intervalo e no contra turno. Nota-se que todas as atividades são sempre muito burocratizadas e organizadas sempre com preenchimento de muitos documentos, por exemplo, um dos requisitos para a manutenção dos clubes é o Coordenador do EMTI se “Reunir com os presidentes dos clubes, mensalmente, com pauta e registro, conforme orientação que consta no Caderno de Gestão Protagonista.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 16)

Em relação a organização dos espaços educativos, a SEE/MG mantém a proposta de salas temáticas do ICE, porém não leva em consideração a realidade da infraestrutura e condições materiais das escolas de sua própria rede. No que diz respeito ao modelo de gestão, denominado TGE (tecnologias de gestão educacional), são mantidos os mesmos procedimentos de controle e monitoramento das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem, e para isso, determina-se que todas as escolas abrangidas pelo modelo de EMTI – Escola da Escolha criem um plano de ação, seguido dos programas de ação (produzidos individualmente por cada profissional da educação); aos professores é delegada a tarefa de produzir os guias de ensino-aprendizagem e disponibilizar para os estudantes e responsáveis de acordo com os critérios estabelecidos pelo ICE; o sistema avaliativo é operacionalizado a partir de várias esferas que vão desde a tabulação de dados das avaliações semanais de estudos orientador I, realização de atividades diagnósticas no início do ano letivo, avaliações intermediárias aplicadas no meio do ano, avaliações externas (PROEB), etc.

Como já mencionado, o aumento da carga burocrática, o controle do trabalho docente, a elevação cobranças e exigências aos profissionais da educação são consequências geradas pelas políticas públicas em educação de cunho neoliberal promovidas nas últimas décadas, e o modelo Escola da Escolha está incluso nessa seara. Diante disso, ao analisar as atribuições exigidas pela SEE/MG no cumprimento de reuniões de fluxo e monitoramento de ações, nota-se aumento vertiginoso de demandas burocráticas e tomadas de decisões hierarquizadas. O trecho a seguir exemplifica o grau de imposição em relação a organização da gestão escolar:

A TGE se orienta pelos princípios: Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Comunicação e pelos conceitos de Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua, Parceria e Níveis de Resultados. Para isso, é necessário garantir tempo para a realização das seguintes reuniões:

- Reunião entre os Professores de Projeto de Vida e o Especialista em Educação Básica do EMTI, semanalmente;
  - Reunião entre os Professores de Estudos Orientados II e o Especialista Geral do EMTI;
  - Reunião entre os Coordenadores de Área, semanalmente;
  - Reunião entre os profissionais responsáveis pela Formação Técnica Específica;
  - Reunião entre os Especialistas da escola, semanalmente;
- Reunião entre os Professores Coordenadores de Área e os Professores da Área, semanalmente;



- Reunião entre a equipe gestora de Escola (Diretor, vice-diretor e especialistas), semanalmente;
  - Reunião entre o(a) diretor(a) e os presidentes de Clubes, mensalmente;
  - Reunião entre o(a) diretor(a) e os líderes de turma, mensalmente;
  - Reunião entre os profissionais do EMTI, nos momentos de módulo II, com pauta majoritariamente formativa e deliberativa.
  - Reunião entre direção e vice-direção (apenas nos casos em que a escola possuir mais de um vice-diretor) para alinhamento de informações, planejamento e ações do EMTI.
- Todas as reuniões devem ter pauta definida e horários sistematizados para ocorrer (MINAS GERAIS, 2020, p. 27).

Além do monitoramento das escolas por parte da SEE, o ICE também promove fiscalização nas escolas, para isso realiza “O Ciclo de Acompanhamento Formativo”, que consiste em uma espécie de auditoria, onde ocorre “trabalho realizado *in loco* nas Escolas. O Ciclo tem duração de 9h, começando no horário de início da aula e finalizando no horário de término da aula. Ocorre 4 vezes ao ano.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 28-29)

Com um total de 281 escolas de EMTI –Escola da Escolha no ano de 2020, 43 eram de EMTI – Profissional, e este por sua vez, apresentava as seguintes características:

#### **CURRÍCULO EMTI PROFISSIONAL**

O EMTI Profissional terá duração de 03 (três) anos, organizados em 06 (seis) módulos semestrais, somando uma carga horária total de 4.500 horas.

Estes tempos escolares estão apresentados na Matriz Curricular, distribuídos entre os seguintes eixos formativos:

- Base Nacional Comum: componentes curriculares das áreas do conhecimento, organizados de modo a somar uma carga horária total de 1800h, oferecendo, no percurso escolar, espaço para novos saberes, essenciais à formação humana e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação em um mundo em constante transformação.
- Parte Diversificada (atividades integradoras): componentes curriculares direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao percurso escolar e suas interlocuções com o projeto de vida de cada estudante.
- 5º Itinerário - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo: componentes curriculares direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências gerais, necessárias para atuação em um mundo do trabalho em constante transformação. Esse eixo formativo é transversal e extrapola os saberes específicos de cada eixo tecnológico e seus respectivos cursos técnicos.
- Formação Técnica Específica: componentes curriculares voltados ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências específicas do eixo tecnológico e do curso técnico.
- Prática Profissional: tempo pedagógico direcionado a práticas vivenciais articuladas ao mundo do trabalho.
- Nivelamento: conforme já detalhado no Item 2.2.5, é o tempo pedagógico direcionado à retomada e ao fortalecimento de habilidades e competências estruturantes, organizadas nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, de forma a possibilitar a conclusão do percurso

escolar, incluindo a formação técnica profissional, com proficiência (MINAS GERAIS, 2020, p. 39-40).

Ao analisar a estrutura do currículo do EMTI- Profissional, fica perceptível que ele “está reforçando mais uma vez a preparação básica para o trabalho e o empreendedorismo.” (Andrade e Duarte, 2023, p.17). Seguindo cartilha a neoliberal, onde “a educação profissional tem sido reduzida a um fator instrumental, voltada para atender às demandas da economia e situar os indivíduos no mercado de trabalho.” (Andrade e Duarte, 2023, p.17). O discurso utilitarista promovido pelos reformadores empresariais da educação e pelos organismos internacionais busca introduzir no imaginário social e conduzir as políticas públicas em educação a partir ideia de que a profissionalização para jovens do ensino médio, “é a solução para retirar os jovens da pobreza e da rua. Ou seja, ao Estado cabe somente o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de habilidades e competências para competir no mercado.” (Andrade e Duarte, 2023, p. 17).

Dando sequência para a análise dos documentos orientadores do EMTI, produzidos pela SEE/MG, buscou-se estudar o documento da versão de 2022, a ausência da análise para o ano de 2021 se justifica porque o documento orientador do EMTI publicado em 2021, intitulado *Documento Orientador REANP 2021 Educação em Tempo Integral - Ensino Fundamental e Médio (2021)*, não estava disponível para acesso e download nos canais oficiais da SEE-MG.

O *Documento Orientador do EMTI* versão 2022 manteve toda a estrutura teórica, pedagógica e metodológica do documento publicado em 2020, mas houveram mudanças no currículo e na matriz curricular, devido a implementação do Novo ensino médio (NEM) na rede estadual de ensino. Nesse sentido, conforme previsto na Lei nº 13.415/17, os estados e municípios teriam um prazo de cinco anos para iniciar o processo de implantação das modificações curriculares e de carga horária promovidas pela Reforma do ensino médio. Assim, esse processo não alterou somente matriz curricular das escolas de ensino médio regular, mas as de EMTI também. Apesar de ter remodelado as grades curriculares do EMTI – propedêutico e EMTI-profissional, a carga horária de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais foi mantida. Dentre as mudanças realizadas, destaca-se a divisão do currículo entre a formação geral básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários

Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). (MINAS GERAIS, 2022, s/p.)

O documento de 2022 conserva os mesmos fundamentos do modelo pedagógico de 2020, isto é, formação de jovens autônomos, solidários e competentes; sublinha a importância dos princípios educativos (os quatro pilares da educação, pedagogia da presença, protagonismo e educação interdimensional); São citados também os três eixos formativos; preserva-se o sistema de práticas educativas (acolhimento: inicial e diário, clubes de protagonismo e líderes de turma). Permanece o modelo de gestão, TGE (tecnologias de gestão educacional), com o plano de ação, programas de ação, guias de ensino-aprendizagem e reuniões de fluxo. Salienta-se relevância do ciclo de PDCA como mecanismo de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Posto isso, “o Modelo da Escola da Escolha reforça a necessidade de as escolas estarem sempre buscando aprimorar seus processos e seus resultados para garantir uma educação melhor para os seus estudantes.” (MINAS GERAIS, 2022, p. 09).

Figura 6 – representação do ciclo de PDCA, método de gestão empresarial utilizado para organizar a gestão escolar



Fonte: SEE/MG. Documento orientador do Ensino Médio em Tempo Integral, 2022, p.08.

Algumas das mudanças observadas da matriz curricular, dizem respeito as alterações na carga horária e nos requisitos necessário para a organização dos

componente curriculares da parte diversificada do currículo - que passou a ser dividida entre itinerários formativos e atividades integradoras - .A parte diversificada do currículo, no EMTI chamada de atividades integradoras e no NEM de itinerários formativos, sofrem pequenas alterações em relação a carga horária e nos critérios para a organização dos componentes curriculares. O Projeto de vida em 2022, se tornou disciplina obrigatória para todas as modalidades de ensino médio (EMTI, regular, EJA, etc.); As Eletivas foram mantidas, porém não são mais construídas pelos professores/escola, agora são disponibilizadas em um catálogo produzido pela SEE/MG e devendo ser escolhidas pelas escolas. Dessa forma, demonstra-se o caráter centralizador e burocratizado desse modelo, mas com discursos que promovem a falsa ideia de autonomia e protagonismo. Não é mais necessário a criação de horários comuns entre as turmas; O Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática passou a ser ministrado somente para as turmas dos 1º anos EMTI propedêutico e profissional, de modo que os conteúdos foram diluídos nas respectivas disciplinas. Já no EM regular, se tornou um componente curricular da parte de itinerários formativos, também para os primeiros anos; as Práticas experimentais mantiveram-se iguais, com duas aulas geminadas; a Tutoria é aplicada somente para o EMTI-profissional e 1º ano do EMTI–propedêutico; o Pós-médio sai do currículo das turmas que ingressaram em 2022, permanece somente para as turma de 2020 e 2021; é introduzido a matriz curricular um novo componente curricular, denominado Pesquisa e intervenção, consiste no desenvolvimento de pesquisas e ao fim de cada semestre a apresentação de um trabalho de conclusão da pesquisa, uma espécie de “TCC”, onde todos os estudantes da turma são responsáveis pela sua produção (MINAS GERAIS, 2022).

O excerto a seguir, explicita as modificações estabelecidas no componente curricular de Estudos orientados, que a partir de 2022 transformou-se em componente curricular único, agregando as funções que eram atribuídas aos componentes curriculares Estudos orientados I e Estudos Orientados II:

Estudos orientados: A partir de 2022 as turmas **NÃO PRECISARÃO REALIZAR AS PROVAS** semanais em duas aulas geminadas da segunda feira, podendo ser aplicadas em outros dias da semana e horários. Fica organizado da seguinte forma:  
 Estudos Orientados nas turmas que iniciaram o EMTI 2021, permanecerão:  
 2h/a de Estudos Orientados I (Avaliação Semanal);  
 4h/a de desenvolvimento de estudos sendo uma 1h/a de Tutoria, que compõem os Estudos Orientados II.

Para as turmas iniciadas em 2022, a matriz curricular do EMTI traz uma mudança na estrutura da CH e organização deste componente curricular. Estudos Orientados I e II passa a ser um único componente curricular com 5h/a. O professor deste componente deverá organizar seu planejamento de modo que 3h/a sejam destinadas ao estudo autônomo dos conteúdos e 2h/a destinados a avaliação semanal.

Nas matrizes do EMTI profissional a carga horária de EO sofre variação sendo: 2h/a para estudos autônomos e 1h/a para as avaliações (MINAS GERAIS, 2022, p. 19).

No anexo A, o qual faz parte da Resolução nº 4.657, de 13/11/2021, em que está contida a matriz curricular no EMTI no ano de 2022, observa-se que de um total de 18 componentes curriculares presentes na matriz curricular de 2020, com a introdução e 9 novas disciplinas no ano de 2022, houve um aumento que resultou em 27 componentes curriculares.

Esse aumento significativo, evidencia como a Contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) acabou por intensificar o processo já presente nas políticas de implementação do EMTI, de precarização do ensino e do descumprimento da função social da escola, que deve ser o de socializar e transmitir os conhecimentos sistematizados acumulados ao longo da história da humanidade, convertidos em saberes escolares. Contudo, o que se nota é convertimento do currículo escolar em um emaranhado de conteúdos e ideias neoliberais que visam o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao modelo flexível de acumulação de capital e a racionalidade neoliberal.

O documento orientador do EMTI, na versão de 2023, mantém a mesma base dos documentos anteriores, sobretudo no que concerne o modelo pedagógico e o modelo e gestão da Escola da Escolha do ICE. A principal mudança apresentada, diz respeito à reorganização da matriz curricular do EMTI, que incorporou componentes curriculares do NEM, assim como em 2022, só que agora, na parte diversificada do currículo foram introduzidos os chamados aprofundamentos das áreas do conhecimento, trata-se de quatro disciplinas organizadas em arranjos curriculares contendo elementos de uma ou duas das quatro áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática) que pode ser escolhidos pelos estudantes; por exemplo, se um estudante do 2º ano EMTI optou por um aprofundamento em ciências da natureza ele terá quatro componentes curriculares voltados para esta área do conhecimento, mas se ao invés disso tivesse escolhido um aprofundamento que mescla duas áreas, como por exemplo, ciências humanas e matemática, ele teria duas disciplinas de cada uma das respectivas

áreas. Diante disso, para o ano de 2023 os 2º e 3º anos do EMTI, tinham 9 matrizes curriculares com nove arranjos curriculares de aprofundamentos diferentes. O 1º ano contava com uma matriz curricular única. Manteve-se o total de 27 componentes curriculares para todas as séries do EMTI.

Outras modificações no documento de 2023: ao invés de “líderes de turma”, passou-se a denominar “representantes de turma”, mas a estrutura mantém-se a mesma, e também não foram mencionadas a organização de salas temáticas. Novidade no componente curricular de Projeto de vida: cartilhas para os professores denominada “GPS - material do educador”. Mantém-se a mesma estrutura no currículo, isto é, aulas de projeto de vida no 1º e 2º EMTI e no 3º ano retoma-se o componente curricular Pós-médio (MINAS GERAIS, 2023).

Diante do exposto, o modelo de EMTI-Escola da Escolha implementado na rede estadual de Minas Gerais evidencia o caráter neoliberal das atuais políticas públicas em educação. E sob a ótica de uma pretensa modernização e inovação da educação, estabelece um modelo de ensino esvaziado do real sentido da escola e de sua função social. Ao reproduzir os discursos e projetos dos organismos internacionais e do ICE, reforça a lógica utilitarista de educação ao diminuir a carga horária das disciplinas que compõem a formação geral básica, ou seja, conhecimento científicos, filosóficos e artísticos, e em contra partida, destinar a maior parte do currículo para componentes curriculares voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades de adaptabilidade e flexibilidade necessárias à dinâmica do capitalismo e mundo do trabalho. Outro fator desencadeado pela redução da relevância no currículo das disciplinas escolares clássicas, é a precarização do trabalho docente, pois os professores são graduados em licenciaturas específicas para ministrar conteúdos inerentes a essas disciplinas; nesse sentido, um professor de biologia, por exemplo, não fez um curso de graduação em projeto de vida ou estudos orientados, então não deveria ter que ministrar esses conteúdos e sim aulas de biologia, mas por conta da redução da carga horária desse componente curricular, é obrigado a dar aulas sobre questões que em nada dizem respeito a sua formação e a sua profissão. De transmissores e socializadores de conhecimentos escolares, os professores foram convertidos em meros executores de tarefas que seguem cartilhas pedagógicas com o passo a passo do que devem e como deve, fazer; assim como são levados a acreditar que seu papel não é o de ensinar, mas o de observar o processo de aprendizagem do aluno— que deve aprender a aprender —

Outro ponto que denota a precarização do trabalho docente, diz respeito ao aumento da carga burocrática de trabalho, que se exemplifica pelo elevado número de encargos relacionados ao preenchimento de planilhas e documentos, pelas diversas reuniões e por cobranças internas e externas à escola que são promovidas por variados agentes de diferentes níveis de hierarquia.

Os termos estruturantes da Escola da Escolha, o projeto de vida e o protagonismo juvenil, são considerados nucleares e os principais objetivos a serem alcançados por esse modelo de ensino; eles são apresentados de forma transversal, de modo que perpassam desde os aspectos pedagógicos, metodológicos, curriculares e de gestão. No entanto, a lógica que define a noção de protagonismo em nada tem a ver com autonomia de pensamento e desenvolvimento de visão crítica, ao contrário, o que se pretende, é formar jovens com subjetividade calcada na racionalidade neoliberal, que se vejam como empreendedores de si mesmo, como sujeitos-empresas; e assim sendo, devem ter proatividade, tomar iniciativa e traçar estratégias para terem sucesso, visto que em uma sociedade neoliberal a concorrência e a competição são marcantes. Em relação ao projeto de vida, nota-se que ele também está atrelado à formação de indivíduos orientados pela racionalidade neoliberal, haja vista que está vinculado a uma concepção individualista e meritocrática da realidade, pois estabelece a ideia de que para “vencer na vida”, ter sucesso ou fracasso depende exclusivamente de escolhas e esforços individuais, e também do grau de desenvolvimento de habilidades e competências de adaptabilidade e flexibilidade necessárias para acompanhar as constantes mudanças da sociedade e atender as demandas do mercado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação visou analisar o modelo de ensino médio em tempo integral da rede estadual de educação de Minas Gerais, intitulado Escola da Escolha. Por meio do estudo dos documentos e normativas que regulamentaram o referido modelo, contando também com o levantamento de referencial bibliográfico sobre a relação entre educação e neoliberalismo. A análise foi realizada à luz da Pedagogia histórico-crítica. Dividido em quatro capítulos, o trabalho ocupou-se de investigar o contexto político-social da formulação e implantação do REM à nível federal e a implementação do EMTI na rede estadual de educação de Minas Gerais, no capítulo 1; o capítulo seguinte apresentou os pressupostos teórico-metodológicos da PHC como forma de fundamentar a análise dos documentos referentes à implantação do EMTI em MG; o terceiro capítulo refletiu sobre as diferentes definições de neoliberalismo; e por fim, no último capítulo realizou-se a análise dos documentos que estruturam o modelo de EMTI-Escola da Escolha.

Em linhas gerais, o primeiro capítulo investigou o contexto político-social da implementação da Reforma do ensino médio, que inicialmente foi promulgada através da medida provisória nº746/16 e depois se converteu na lei nº13.415/17. Medida impopular e antidemocrática do governo Temer que fazia parte do tripé que constituía um projeto neoliberal de políticas de Estado, sendo elas: Reforma trabalhista Lei (nº 13.467/2017), Teto de gastos (PEC nº 55/2016, posteriormente promulgada como Emenda Constitucional (EC) 95) e a REM. O Decreto estadual nº 47.227 que regulamentou o EMTI em Minas Gerais, foi publicado no mesmo ano da REM, isto é, em 2017, visando adequar o estado à reforma, bem como cumprir a meta 6 do PNE (Lei nº 13.005/14).

O capítulo dois debateu sobre o conceito de função social da escola, presente na Pedagogia Histórico-crítica; também apresentou os pressupostos e concepções que fundamentam a referida pedagogia, como forma de constituir a metodologia da pesquisa para realizar a análise dos documentos e materiais que alicerçam o modelo de EMTI- Escola da Escolha.

No terceiro capítulo foi realizado um estudo acerca da definição e abrangência do conceito de neoliberalismo. Para tanto, a análise foi organizada em diferentes linhas de investigação, estruturando-se na leitura de autores de distintas correntes teóricas: marxistas e foucaultiana, bem como em variadas concepções



sobre a temática. Em síntese, no capítulo foi apresentado o contexto histórico da fundação do neoliberalismo; o processo de sua implementação ao redor do mundo; e as consequências e impactos que promoveu na ordem econômica, social, política, cultural, moral e subjetividade dos sujeitos.

O último capítulo foi a parte conclusiva da dissertação, nele descreveu-se o modelo de EMTI-Escola da Escolha implementado em 2019 na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por meio da análise de materiais de formação para profissionais da educação, intitulados *Cadernos de formação da Escola da Escolha* (2019), elaborados pelo ICE; e também através dos *Documentos orientadores do EMTI* nas versões 2020,2022 e 2023, produzidos pela SEE/MG.

A pesquisa concluiu que o EMTI-Escola da Escolha se enquadra como uma política pública em educação de caráter neoliberal. Ao analisar o discurso contido nos documentos produzidos pelo ICE e a SEE/MG, foi possível verificar os reflexos da racionalidade neoliberal no modelo de ensino em questão. Embora não esteja explícito, os discursos e narrativas contidos nos documentos orientam para a formação de sujeitos-empresa, guiados por uma educação utilitarista que promove a assimilação de competências e habilidades voltadas para a flexibilidade, concorrência e individualismo; contando também com o incentivo à aceitação acrítica das atuais e precárias relações de trabalho, a defesa do *status quo* e da ideologia que induz os indivíduos a acreditarem que são empreendedores de si.

Também faz parte dos resultados da pesquisa a compreensão de que os documentos do EMTI-Escola da Escolha estão em consonância com a lógica discursiva dos organismos internacionais. Os materiais produzidos pelo ICE, foram baseados no relatório da UNESCO que trata dos quatro pilares da educação e em teorias que alegam a importância do desenvolvimento de competência e habilidade necessárias para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e suas aceleradas mudanças. Ao estabelecer que a centralidade do modelo reside nos termos projeto de vida e protagonismo juvenil, o ICE e a SEE/MG demonstram estar alinhados aos interesses do mercado em promover o enraizamento da racionalidade neoliberal na formação da subjetividade dos estudantes, pois a lógica que rege razão de ser destes é fundada na ideia de que a vida dos indivíduos e sua conduta pessoal devem ser totalmente atreladas aos interesses e *modus operandi* da atual fase do capitalismo e sua organização da produção e do trabalho.

Em relação ao trabalho docente, a pesquisa demonstrou que tanto a

Contrarreforma do ensino médio quanto o EMTI-Escola da Escolha afetaram a condição do trabalho docente, pois na medida em que foi reduzida a carga horária das disciplinas clássicas para inserir itinerários formativos, fez com que os professores fossem obrigados a lecionarem conteúdos que não fazem parte de sua formação universitária e domínio científico, reduzindo o papel do professor - que é o de ensinar - à execução de tarefas mecânicas e burocráticas. O impacto que o controle promovido pelas avaliações externas também reverbera sobre a profissão docente, visto que essa lógica pressupõe a inserção dos professores(as) em uma espiral de competitividade e concorrência, onde o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala representaria um bom desempenho dos profissionais da escola, e partir disso seria estabelecida uma hierarquia entre professores bons e ruins, resultando em bonificações e premiações para os primeiros, e vigilância e perseguição para os segundos.

Ao reafirmar os pressupostos e metodologias de ensino de tendências pedagógicas não críticas, o ICE e a SEE/MG, por meio de seus respectivos materiais e documentos, mesclam elementos da Pedagogia Nova e do lema neoliberal “aprender a aprender”, o que resulta na retirada das funções do professor o papel de socializador de conhecimentos sistematizados e orientador do processo de ensino-aprendizagem, lhe atribuindo a tarefa de agrupar os alunos segundo suas áreas de interesse e observar o processo de aprendizagem dos discentes, sublinhando que nessa relação o estudante é agente central de todo o processo e por meio da “autonomia” e do protagonismo obtém sua aprendizagem; nesse sentido, é notável que retira-se dos jovens o direito de aprender e intensifica-se o processo de precarização o trabalho docente. Assim como observa-se o descumprimento da função social da escola, função essa que se caracteriza por transmitir e socializar conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade, convertidos em saberes escolares de modo intencional e sistemático; e diante da assimilação de tais conhecimentos, na medida em que os sujeitos internalizam a realidade objetiva em suas subjetividades, eles adquirem ferramentas para transformar a sociedade e se emanciparem.

Entre as justificativas utilizadas pelo grupo de reformadores empresariais da educação para implementar reformas educacionais, está a narrativa que afirma que o Brasil ainda não se tornou um país desenvolvido, de “Primeiro Mundo”, porque a população de modo geral, e sobretudo os trabalhadores, são mal formados, devido

a mentalidade anacrônica disseminada por uma escola que não está adequada aos novos tempos, escola essa que conta com metodologias de ensino retrogradadas, práticas pedagógicas obsoletas, conteúdos ultrapassados e professores que não exercem proatividade, criatividade e trabalho coletivo. Nesse sentido, esse discurso confirma as contradições da atual fase do capitalismo, contribuindo para a efetivação de um projeto neoliberal de sociedade, de modo que, transforma problemas sociais em uma questão de mentalidade individual, de conduta educativa (Duarte, 2001). Por meio desse processo os reformadores empresariais da educação têm influenciado na formulação de políticas públicas em educação há muitas décadas.

Diante do exposto, espera-se que esta dissertação sirva como base para que futuramente pesquisadores investiguem como esse modelo está sendo desenvolvido no cotidiano escolar, como está impactando os sujeitos que atuam no chão da escola, e em que medida está cumprindo seu papel ideológico, pois mesmo as classes dominantes impondo seus interesses autoritariamente, as classes subalternas são agentes ativos da história, modificam e subvertem ideologias e políticas de dentro para fora; pode ser que professores estejam subvertendo o currículo e criando estratégias para tentar cumprir seu papel de ensinar, é possível que estudantes estejam resistindo a esse modelo de formação neoliberal e utilitarista, enfim, estas são questões que outras pesquisas poderão se debruçar. A história em seu devir mostrará se essa será uma política pública em educação passageira ou permanente.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRADE, C. R. B. DE; DUARTE, A. M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 48, p. e120376, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>. Acesso em: 10 jul. 2024
- ANDRADE D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais, *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, janeiro/abril 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.
- ANTUNES, R. Trabalho, Reestruturação Produtiva e Algumas Repercussões no Sindicalismo Brasileiro. In: ANTUNES, R. (org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil**, São Paulo: Boitempo, 2002, p. 71-84.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 24 ago 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 14 fev 2024
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.
- CAPOCCHI, E. R. (2017). **Avaliações em larga escala e políticas de**

**responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em 14 de fevereiro de 2024, disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017145218/publico/EDUARDO\\_RODRIGUES\\_CAPOCCHI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf)

CARDOSO, Mário M. R.; MARTINS, Marcos Francisco. **A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun2014* – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409/7968>. Acesso em 29 mar. 2024.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba.** *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14, Campinas, 2019. Anais [...].* Campinas: Unicamp, 2019. P. 4261-4274.

CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie** - por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar: organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1. ed. -São Paulo: Boitempo, 2019.

COPPE, Marta Regina; DALAROSA, Adair Ângelo. **A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021002, 2021.* DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660386. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado.** *Educação & Sociedade, Campinas, v.38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.*

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, J. *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

ESTEVES, Manuela. **Análise de Conteúdo.** *In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO,*

José Augusto (Orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006, p. 105-126.

FERREIRA, Elisa. Bartolozzi. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <http://dx/doi.org/101590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 12/02/2018

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355 -372, abr/jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de Set. de 2021.

FOUCAULT, Michel. Ditos & Escritos – **Estratégias poder-saber** (vol. IV). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GORZ, Andre. **O imaterial: conhecimento, valor e capital.** Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **O neoliberalismo, história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Neoliberalismo como destruição criativa.** *InterfacEHS - Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*, vol. 2, n. 4, 2007. Disponível em: [http://www.interfacehs.sp.senac.br/br/traducoes.asp?ed=4&cod\\_artigo=74](http://www.interfacehs.sp.senac.br/br/traducoes.asp?ed=4&cod_artigo=74). Acesso em 15 abril, 2024.

HERNANDES, Paulo R. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar.** *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

HERNANDES, Paulo R. **A lei nº13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.** *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Cadernos de Formação da Escola da Escolha para o Ensino Médio.** 2ª ed. Recife: ICE, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx/doi.org/101590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 24 de Ago. de 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* - 3. ed. - Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. -(Coleção educação contemporânea). p. 77-96.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil;** Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo civil.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo.** Aparecida: SP, Ideias & Letras, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação básica.** Revista e-Currículo, São Paulo, v. 1, n. 3p. 1530-1555,out/dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20/02/2018.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além da multiculturalismo das políticas curriculares nacionais,** 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. **Paradigmas educacionais em disputa nas escolas: organizações sociais de tipo operacional ou instituições sociais.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 95–115, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p95-115. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3577>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1: O processo de produção capitalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1971.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227,** de 02 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.234,** de 22 de novembro de 2019. Dispõe sobre a Matrizes curriculares do Ensino Médio na rede estadual de ensino para o ano de 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.657**, de 13 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Matrizes curriculares do Ensino Médio na rede estadual de ensino para o ano de 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.777**, de 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre a Matrizes curriculares do Ensino Médio na rede estadual de ensino para o ano de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento orientador da política de educação integral e integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais/POLEM**. Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019**. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2023.

RAMOS Marise; PARANHOS, Michele. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

RICH, Dorothy. **Megaskills - Os valores e as habilidades interiores para o sucesso na vida dos seus filhos**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5)



SILVA, Jamerson A. **A. Reforma de Ensino Médio em Pernambuco: A nova face da modernização-conservadora neoliberal.** Trabalho Necessário, v. 19, nº 39, p. 82-105, Maio/Agosto, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48.626>. Acesso em: 25 de Set. de 2021.

SILVA, Lucia G. R; MARTINI, Tatiane A; POSSAMAI, Tamiris. **A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado.** Trabalho Necessário, v. 19, nº 39, p. 58-81, Maio/Agosto, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398>. Acesso em: 25 de Set. de 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em revista (ONLINE), v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVEIRA, E. S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. **Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”.** REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, v. 16, p. 1562-1585, 2021.

TEIXEIRA, Francisco José Soares . **Neoliberalismo em Debate.** In: Francisco José Soares Teixeira; Manfredo Araújo de Oliveira. (Org.). Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as Novas Determinações do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1996, v., p. 195-252.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as Novas Determinações do Mundo do Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORO, José Bernardo. **Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no Século XXI.** Tradução e adaptação de Antônio Carlos Gomes da Costa. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Porto Alegre, 1998.

**ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL  
IMPLEMENTADO EM 2022**

NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aula Semanal	Aulas Anuais	Horas Anuais
Formação Geral Básica <sup>1</sup>	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20
		Química	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20
		História	2	80	66:40
		Sociologia	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20
		SUBTOTAL	18	720	600:00
	Itinerários Formativos	Componentes Curriculares	Aula Semanal	Aula Anual	Horas Anuais
		Projeto de Vida	2	80	66:40
Eletiva 1		1	40	33:20	
Eletiva 2		1	40	33:20	
Introdução ao Mundo do Trabalho		2	80	66:40	
Tecnologia e Inovação		1	40	33:20	

Itinerário Formativo	Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20
		Práticas Experimentais	2	80	66:40
		Tutoria	2	80	66:40
		Estudos Orientados	5	200	166:40
		SUBTOTAL	27	1080	900:00
		CARGA HORÁRIA TOTAL	45	1800	1500:00
	Calendário Letivo	Dias Letivos: 200			
		Duração da aula: 50 minutos			
		Nº de aulas/dia: *9			
		Nº de semanas/ano:40			

Fonte: Resolução nº 4.657, de 13/11/2021. SEE/MG.