

LÍCIA CRISTINA ARAÚJO DA HORA

A DIMENSÃO ESTÉTICA EM DISPUTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO



ARARAQUARA/SP

2025

LÍCIA CRISTINA ARAÚJO DA HORA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA EM DISPUTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA/SP

2025

H811d	Hora, Lícia Cristina Araújo da A dimensão estética em disputa na contrarreforma do ensino médio / Lícia Cristina Araújo da Hora. -- Araraquara, 2025 262 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Newton Duarte 1. Ensino Médio Integrado;. 2. Contrarreforma do ensino médio. 3. Dimensão estética;. 4. Institutos Federais. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta tese realiza uma investigação histórica e crítica sobre o caráter econômico e ideológico da contrarreforma do ensino médio, com o objetivo de compreender de que maneira a formação da dimensão estética se configura como um dos principais campos de disputa nesse processo. A pesquisa, de caráter documental, analisa fontes que evidenciam o caráter sistêmico da contrarreforma e seus impactos nos projetos educacionais do Instituto Federal do Maranhão e do Instituto Federal do Ceará. Diante da escassez de estudos que articulem o ensino médio integrado e a estética no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, este trabalho busca contribuir para a superação coletiva dessa lacuna.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This thesis conducts a historical and critical investigation into the economic and ideological nature of the counter-reform of secondary education, aiming to understand how the formation of the aesthetic dimension constitutes one of the main arenas of dispute in this process. The research, based on documentary analysis, examines sources that reveal the systemic character of the counter-reform and its impacts on the educational projects of the Federal Institute of Maranhão and the Federal Institute of Ceará. Given the scarcity of studies that articulate integrated secondary education and aesthetics within the framework of Historical-Critical Pedagogy, this work seeks to contribute to the collective effort to overcome this gap.

LÍCIA CRISTINA ARAÚJO DA HORA

A DIMENSÃO ESTÉTICA EM DISPUTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO

MÉDIO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Data da defesa: 15/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Newton Duarte - Orientador
FCLAr/UNESP
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar - Membro Titular
UFMA

Prof.^a Dr. Ronaldo Rosas Reis - Membro Titular
UFF

Prof. Dr. Lucas Pelissari Barbosa – Membro Titular
FE/UNICAMP

Prof.^a Dr. Francisco Mazzeu – Membro Titular
FCLAr/UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta tese à minha mãe, Clédina Araújo; ao meu pai, Vespasiano da Hora e ao meu filho, João Francisco. Esta triangulação amorosa, cultural e social me constituiu filha e me fez expandir a constituição de ser mãe.

À minha mãe Clédina, que me ensinou a ler e transmitiu de forma afetuosa o mesmo processo a João, partilhando cuidado e amor. Ao meu pai, que me aguçou a capacidade criativa de ver o mundo refletido em muitas cores e que iluminou os dias de João com o lúdico e imaginação. São dois educadores de escola pública. Minha primeira referência profissional, mas sobretudo meu primeiro solo de aprendizado do amor individual e comunitário.

A João Francisco, por esta e tantas outras aventuras.

Aos estudantes dos Institutos Federais, que protagonizaram umas das lutas mais bonitas em defesa desta escola: “*Tira a Mão do meu IF*”.

AGRADECIMENTOS

Porque se chamavam homens (camaradas)
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem

Agradeço à minha família, o primeiro lugar onde os meus sonhos podem ser arquitetados. Eles sempre apoiam os meus projetos, confiam nas minhas decisões. À minha mãe, Clédina Araújo; ao meu pai, Vespasiano da Hora, cujos esforços cotidianos comigo e com João foram imprescindíveis para que eu tivesse condições de trabalhar. Vocês são sempre uma presença vibrante e acalorada de amor.

Ao professor Newton Duarte, pela sensibilidade em não “me tirar o chão” onde escolhi percorrer com o trabalho de pesquisa. Seu trabalho intelectual militante é uma referência para muitas gerações de pesquisadores e educadores.

Aos professores do Doutorado em Educação Escolar, especialmente ao professor Francisco Mazzeu, com quem tive as primeiras interlocuções sobre o objeto; e ao professor Lucas Teixeira, pela acolhida respeitosa na orientação coletiva.

Agradeço ao trabalho realizado pelas professoras Juliana Pasqualini e Luciana Massi na orientação coletiva. É um trabalho rico, comprometido e fundamental para o exercício da crítica a nossa concepção de mundo.

Aos amigos e colegas de turma Arthur Monzelli e a Pepita Saloti, pela partilha do conhecimento e do afeto. A Luara Santos, Érica Navarro, Guilherme Posso, Caio Caldato e Lucas Pazetto pelos aprendizados e solidariedade.

Ao Grupo de Estudos Marxistas em Educação, pelos ricos debates nos primeiros anos desta formação.

À Valéria, secretária do Departamento de Psicologia da Educação, por sua disponibilidade e colaboração.

Ao Professor Ronaldo Rosas, pelas contribuições na minha formação como professor no Mestrado e durante o exame de qualificação de Doutorado.

Ao coletivo de pesquisadores do projeto de pesquisa interinstitucional. Este espaço foi rico de trocas teóricas e metodológicas. Em especial, à Filomena Rodrigues, Raquel Caetano, Lucas Pelissari e Kamila Anzen.

Ao Instituto Federal do Maranhão, por garantir as condições para o trabalho de pesquisa.

À professora e amiga Maria de Fatima Felix Rosar, referência de intelectual militante para muitos movimentos de educação em defesa da educação pública. Para nós do HISTEBR-

MA ela é sobretudo uma referência de consistência teórico-prática integrada à firmeza de caráter. Mas, para além disto, é uma referência de ser humano, que desenvolveu a capacidade de enxergar a dimensão sensível em cada um de nós.

À Lucelma, amiga presente em muitos momentos da minha trajetória de vida e acadêmica. Obrigada pelas ricas interlocuções, mas, sobretudo, pela riqueza do afeto elaborado em nossas contradições.

Às educadoras militantes do HISTEDBR-MA: Sandra Barros, Ana Paula Sousa, Denise Bessa, Thaís Lopes, Malila Abreu, Elen Lago e Georgyanna Morais pela torcida e apoio.

Às parcerias incríveis que eu tenho no ambiente de trabalho: a Vinícius Bezerra e Alberes Cavalcanti, pelas leituras críticas, ricas e rigorosas ao texto. A Jorge Leão, Ubiratane, Saulo Nogueira, Micael Carvalho e Almir Valente, pelas interlocuções e sugestões a este trabalho; à Antônia Macedo, Eliane Pedrosa, Cristiane Jacinto, Ângela Medeiros, Aline Andrade, Camila Andrade, Gerlandy Leão, Talia Azevedo, Triciane dos Santos e Zeila Albuquerque - mulheres admiráveis, que caminham ao meu lado em tantas lutas e estiveram comigo também nesta jornada.

Ao Ed Wilson, Guto e Zé Reinaldo, meu agradecimento pela força e pelo incentivo nesta reta final.

Às amigas queridas Camila e Carol. Que encontro mais bonito foi esse, tecido entre a maternidade e a vida além dela. Nos enriquece como mulheres e fortalece nossas crianças para o mundo.

À Dudu e à Lila pela companhia fraterna com João durante toda esta aventura. Declaro aberta a temporada das noites de pijama em nossa casa.

Aos meus sobrinhos, sempre parceiros e sedentos da presença da Tia.

À Mileyde, por não permitir que eu sucumbisse às dores físicas.

À Cândida, pelo amor cultivado nas tardes de quinta-feira.

Aos meus irmãos, Deocleciano da Hora e Tálvio da Hora. Que bom que vocês fazem parte da minha vida e da vida de João.

À João Francisco, filho amado. Agradeço a tua profunda paciência e impaciência, movimento contraditório que conduziu nosso amor e nossa caminhada.

A *sensibilidade* (vide Feuerbach) tem de ser a base de toda a ciência. Apenas quando esta parte daquela na dupla figura tanto da consciência *sensível* quanto da carência *sensível* – portanto apenas quando a ciência parte da natureza – ela é ciência *efetiva*. A fim de que o “homem” se torne objeto da consciência sensível e a carência do “homem enquanto homem” se torne necessidade (*Berdürfnis*), para isso a história inteira é a história da preparação/a história do desenvolvimento. A história mesma é uma parte *efetiva da história natural*, do devir da natureza até o homem. Tanto a ciência natural subsumirá mais tarde precisamente a ciência do homem quanto a ciência subsumirá sob si a ciência natural: será *uma* ciência.

Karl Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos*

RESUMO

O tema desta pesquisa é a disputa em torno da dimensão estética na contrarreforma do ensino médio e seus desdobramentos sobre a experiência do ensino médio integrado nos Institutos Federais. Analisam-se as disputas em torno das concepções de ensino médio no Brasil, especialmente durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 e a construção do Decreto do ensino médio integrado na primeira década dos anos 2000. Destaca-se o papel da Confederação Nacional da Indústria - CNI como agente da burguesia na contrarreforma do ensino médio. Além disso, demonstra-se a necessidade de ampliação dos estudos de estética na base teórico-metodológica do ensino médio integrado, como forma de enfrentamento à hegemonia do pensamento pós-moderno. Outro aspecto pesquisado refere-se à atuação da pedagogia do capital sobre os conteúdos escolares, orientando a adoção da ideologia empreendedora e restringindo a função escolar a uma concepção de criatividade utilitarista, pragmática e empresarial, inteiramente harmonizada à concepção de mundo do projeto societário neoliberal. Também se discute o impacto da contrarreforma do ensino médio na estrutura curricular dos Institutos Federais, assim como os processos políticos que esvaziam a referência teórica acumulada na experiência do ensino médio integrado, sob a perspectiva da educação politécnica nessas instituições. A estratégia de esfacelamento da criatividade vem sendo, ainda, implementada pelo Estado e seus aparelhos de hegemonia. A última parte da investigação trata dos fundamentos da concepção histórico-crítica de criatividade. Destaca-se a adolescência como etapa decisiva na formação da concepção de mundo e no desenvolvimento do pensamento conceitual. Para discutir a formação humana criativa e sensível, a análise se apoia na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx. Nas análises conclusivas demonstra-se que tanto a linguagem empresarial como a da contrarreforma do ensino médio é incorporada pelos projetos pedagógicos de cursos do Instituto Federal do Maranhão - IFMA e do Instituto Federal do Ceará - IFCE. A contrarreforma do ensino médio produz impactos estruturais na organização curricular dos Institutos Federais e nas formas de ofertas de cursos. Aponta-se a concepção de criatividade da pedagogia histórico-crítica para o enfrentamento das dicotomias produzidas pela pedagogia do capital.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Contrarreforma do ensino médio; Dimensão estética; Institutos Federais.

ABSTRACT

The theme of this research is the dispute surrounding the aesthetic dimension in the counter-reform of secondary education and its repercussions on the experience of integrated secondary education in the Federal Institutes. The analysis focuses on the disputes over the conceptions of secondary education in Brazil, especially during the drafting of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) in 1996 and the development of the Decree on integrated secondary education in the first decade of the 2000s. The role of the National Confederation of Industry (CNI) is highlighted as an agent of the bourgeoisie in the counter-reform of secondary education. Furthermore, the research demonstrates the need to expand studies of aesthetics within the theoretical-methodological foundation of integrated secondary education as a way to confront the hegemony of postmodern thought. Another aspect explored concerns the influence of the pedagogy of capital on school content, guiding the adoption of entrepreneurial ideology and restricting the school's function to a utilitarian, pragmatic, and corporate conception of creativity, fully aligned with the worldview of the neoliberal societal project. The study also discusses the impact of the counter-reform of secondary education on the curricular structure of the Federal Institutes, as well as the political processes that undermine the accumulated theoretical framework of the integrated secondary education experience, from the perspective of polytechnic education within these institutions. The strategy of dismantling creativity is also being implemented by the State and its hegemonic apparatuses. The final part of the investigation addresses the foundations of the historical-critical conception of creativity. Adolescence is emphasized as a decisive stage in the formation of a worldview and the development of conceptual thinking. To discuss creative and sensitive human development, the analysis is based on *Economic and Philosophic Manuscripts* by Karl Marx. In the concluding analyses, it is shown that both the entrepreneurial discourse and that of the counter-reform of secondary education are incorporated into the pedagogical projects of courses at the Federal Institute of Maranhão (IFMA) and the Federal Institute of Ceará (IFCE). The counter-reform of secondary education produces structural impacts on the curricular organization of the Federal Institutes and on the forms in which courses are offered. The historical-critical pedagogy's conception of creativity is presented as a way to confront the dichotomies produced by the pedagogy of capital.

Keywords: Integrated Secondary Education; Counter-reform of Secondary Education; Aesthetic Dimension; Federal Institutes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AECB	Associação de Educação Católica do Brasil
AESP	Associação de Arte-Educadores de São Paulo
AGA	Associação Gaúcha de Arte-Educação
ANARTE	Associação Nordestina de Arte-Educadores
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CER	Cultura Empreendedora
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação da Educação
CESIT	Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores

DCIEPTNM	Diretrizes Curriculares Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DNCTIEM	Documento Norteador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FASFIL	Fundações, Associações, Institutos, Terceiro Setor e/ou associações sem fins lucrativos
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FITEE	Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
GT/MEC	Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério da Educação e Cultura
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IEMA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior

IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTPE	Movimento Todos pela Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Política Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Parceria Público-Privada
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partidos dos Trabalhadores

PV	Partido Verde
REDE	Rede Sustentabilidade
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDSIFCE	Sindicato dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
SOFTEX	Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro
THESE	Grupo de Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	ENSINO MÉDIO INTEGRADO X CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO....	20
1.2	CATEGORIAS DO MÉTODO.....	28
1.3	DELIMITAÇÃO DO OBJETO.....	30
1.4	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	32
2	O PROCESSO HISTÓRICO DE DISPUTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROJETO NACIONAL DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA.....	37
2.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO HISTÓRICO DO CAPITALISMO DEPENDENTE.....	37
2.2	A CONCEPÇÃO DE POLITECNIA COMO DISPUTA DE PROJETO PARA O ENSINO MÉDIO NO DEBATE DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA LDB DE 1996.....	63
2.3	O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DISPUTA DO PROJETO DA LDB.....	73
2.4	DEFENDER A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA APOSTA HISTÓRICA.....	81
2.5	O GT 09 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DA ESTÉTICA.....	97
2.6	O GT 24 EDUCAÇÃO E ARTE: A QUESTÃO DA ESTÉTICA.....	109
3	A PEDAGOGIA DO CAPITAL E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	116
3.1	A PEDAGOGIA DO CAPITAL NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	116
3.2	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA POLÍTICA NACIONAL.....	133
3.3	O ITINERÁRIO FORMATIVO DA CNI NA CONTRARREFORMA: EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE.....	145
3.4	O IMPACTO DA CONTRARREFORMA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	160
3.4.1	ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSOS DO IFMA E DO IFCE.....	167
4	A FORMAÇÃO HUMANA E A NECESSIDADE DA DIMENSÃO ESTÉTICA NA ESCOLA	202
4.1	POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CRIATIVIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....	202
4.2	A DIMENSÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DO SER HUMANO RICO	217
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
	REFERÊNCIAS	244

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre a formação humana nos Institutos Federais é meu objeto de estudo e pesquisa desde os estudos em nível de mestrado. A concepção de formação humana a partir da qual venho amadurecendo reflexões ao longo da minha trajetória na pesquisa está articulada ao campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Assim, tenho como suporte a obra de Karl Marx e daqueles que deram continuidade e ampliaram sua construção, como Antonio Gramsci, que busco elaborar a concepção de formação humana, na perspectiva da omnilateralidade, de um ser humano integral que possa se constituir de modo amplo e complexo por meio da apreensão e produção dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, de modo associado à sua dimensão prática e manual.

Saviani e Duarte (2012), ao tratarem da formação humana na perspectiva histórico-ontológica, buscam na obra *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, de Karl Marx (2004), as reflexões para a formação do ser humano genérico:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie (Saviani; Duarte, 2012, p. 426).

A perspectiva compartilhada sobre formação humana destaca o trabalho como atividade pela qual o ser humano incorpora a natureza ao processo de objetivação, mediando as necessidades humanas básicas, sociais e culturais. O ponto de partida da concepção de formação sobre o qual nos detivemos nesta pesquisa toma como referência o ser humano genérico em busca da liberdade no e pelo trabalho. A concepção ontocriativa abrange todas as dimensões humanas, portanto se distancia da perspectiva hegemônica do projeto pedagógico do capital, defendido e implementado pelas corporações empresariais e industriais, cuja ênfase se expressa na formação unilateral, polivalente, pragmática e adequada às demandas do mercado.

Foi durante a minha trajetória acadêmica como pesquisadora, em especial na etapa do mestrado realizado na Universidade Federal Fluminense, que realizei as primeiras incursões teóricas sobre a relação entre Trabalho e Educação. Naquele período, ao cursar a disciplina Trabalho, Educação e Cultura, emergiram as primeiras preocupações com a formação humana no nível do ensino médio integrado que se transformaram em questões a serem contempladas nas minhas reflexões no âmbito do doutorado.

Em 2013, defendi a dissertação focada especificamente na experiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se estabeleceu a partir do Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), inicialmente criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005, com ação restrita no primeiro momento apenas à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Posteriormente, o Programa é ampliado para as redes estaduais públicas por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

As reflexões elaboradas no mestrado foram mantidas durante 14 anos em razão da minha prática como docente do curso de licenciatura em Artes Visuais desde o ano de 2010. Ao longo do desenvolvimento da minha experiência de ensino e no estudo desta pesquisa, observei a predominância de um corpo teórico baseado no conceito arte-educação que estabeleceu hegemonia sobre o estatuto epistemológico da formação estética no país. A respeito desta inquietação, o pesquisador da área de Arte nos ajuda a entender o seguinte:

A ausência de uma explicitação do cenário histórico que, ao fundo, prepara as condições do processo de “amadurecimento” dos conceitos da arte-educação, omite os embates entre as posições político-ideológicas em disputa no campo da arte e o mesmo tipo de embates no campo do ensino de arte, e induz ao reforço da ideia de um sistema de arte onipresente (Reis, 2007, p. 122).

Ao analisar a pesquisa sobre as relações sociais de produção artística e o ensino de Arte no Brasil, tratando de quatro períodos da historiografia¹, o pesquisador Reis (2010, p. 7) destaca um dos conceitos-chave para apreender o objeto, ou seja, “o caráter absenteísta da maioria dos estudos sobre a arte e o seu ensino no Brasil quanto à sua materialidade histórica, conferindo a ambos a ideia de algo destituído do trabalho humano e das relações sociais daí decorrentes”.

Em outra análise, ainda sobre o corpo teórico do ensino de Arte, Santos (2020) descreve a presença acentuada de pesquisas em estética adotadas pelo pensamento pós-moderno², cuja

¹ No artigo de Reis (2010), sob o título *Trabalho, Arte e Educação. Estado da Arte da pesquisa e o trabalho do pesquisador*, é apresentada a abrangência historiográfica da pesquisa, cujo início se situa no ano de 1816 – com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil – e o final se encontra no ano de 1996 – com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, divididos em dois grandes períodos de estudos (1816-1951 e 1952-1996), sendo cada um deles subdividido em dois períodos intermediários (1816-1921, 1922-1951, 1952-1981 e 1982-1996).

² Para tratar do tema pós-modernidade, tomaremos como referência principal as reflexões de Frederic Jameson (2006), nas quais o termo pós-modernidade é entendido como um conceito de periodização, cuja função é correlacionar o surgimento de novos aspectos formais na cultura com o surgimento de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica. O termo é tratado com tom de eufemismo, de modernização, de sociedade de consumo pós-industrial, de sociedade da mídia e do espetáculo, ou ainda, de capitalismo multinacional. O autor também destaca a década de 1960 como o período de transição para a compreensão do fenômeno denominado de pós-modernidade.

característica predominante é a bricolagem científica³. Essas pesquisas apresentam uma tendência de se isentarem de críticas à sociedade capitalista, ao modelo neoliberal⁴, e acabam, desse modo, reiterando as relações reificadas no capitalismo. Outro limite destacado é a escassez de pesquisas que se dedicam à formação estética da sensibilidade. No campo do marxismo, há pesquisas que tem por consenso a ideia de “que é preciso atentar para a formação estética dos sentidos humanos e que a arte seria o meio, por excelência, para conduzir esta formação” (Santos, 2020, p. 31).

Nesta pesquisa, adota-se a perspectiva de Lukács (2023), segundo a qual a estética constitui uma ciência que reflete a relação dialética entre o conteúdo social da obra de arte e sua forma, buscando compreender a arte como um fenômeno historicamente situado, capaz de expressar e, ao mesmo tempo, influenciar a autoconsciência da sociedade em suas diversas fases históricas. Nesse sentido, a arte é concebida como expressão da autoconsciência do gênero humano — resultado de uma experiência dialética que articula a vivência individual com o desenvolvimento histórico da humanidade.

Partindo desse entendimento, o acesso e a democratização da Arte se colocam como parte fundamental do processo de formação humana em sua natureza criativa. Fazer humanos os sentidos é, para Marx (2004), a chave para criação do sentido humano ao desenvolvimento de sua riqueza inteira, o ser humano genérico. No entanto, devemos lembrar os limites que a sociedade capitalista impõe para que não se alcance as condições necessárias ao desenvolvimento da capacidade humana de criar. A partir dessa lógica, Marx insistiu na produção do seu pensamento em dar lugar à estética como um fundamento essencial do conhecimento e como um princípio educativo fundamental à humanização da classe trabalhadora.

Nos últimos anos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) – pedagogia socialista de inspiração marxista⁵, cujas primeiras formulações datam de 1979, sob coordenação do professor

³ (Rodrigues, 1998 apud Santos, 2020, p. 28) explica que a bricolagem é “uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos com origem em várias perspectivas em curso na sociedade atual, sem que as relações de poder do cotidiano sejam desconsideradas”.

⁴ Nesta pesquisa, adotamos a análise de Perry Anderson para a definição do neoliberalismo. Em sua perspectiva, o neoliberalismo se caracteriza pela redução do papel do Estado na economia, por meio da desregulamentação, da privatização e da diminuição dos gastos sociais, com o objetivo de restaurar os níveis de lucratividade do capital e consolidar uma nova ordem econômica e social. Além disso, manifesta-se como uma hegemonia cultural e ideológica, difundida de modo a sugerir a inexistência de alternativas viáveis aos seus princípios fundamentais.

⁵ A PHC vem elaborando suas produções, apoiando-se principalmente em autores como: Marx, Gramsci, Lukács, Vigotski, Leontiev, Snyders e outros intelectuais alinhados ao materialismo histórico-dialético.

Dermeval Saviani vem se debruçando na elaboração da produção científica sobre a organização do trabalho pedagógico, a atividade de estudo, o papel da escola e da educação infantil, o trabalho pedagógico na educação infantil e os estudos da linguagem escrita. Acrescenta-se a isso o ensino de História, Geografia, Biologia, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, a educação especial e outros temas que constituem as dimensões articuladas na perspectiva da PHC.

No entanto, poucos trabalhos que expõem a concepção formativa de trabalho e de estética na etapa do ensino médio integrado. Ao produzir o mapeamento, identificamos a pesquisa de Chisté (2013) sobre educação estética no ensino médio integrado. Encontramos o estado da arte das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a chave de busca a partir do tema *Educação, Estética, Ensino Médio Integrado e Juventude* no período de 2005 a 2011, sobre o qual obtivemos quatro trabalhos de teses que dialogavam com a referida temática: Delconti (2005), Pedroso (2007), Duarte Júnior (2000) e Loureiro (2006)⁶. Empreendemos uma busca similar no Banco de Teses e Dissertações da Capes, acrescentando a seguinte chave: “Trabalho, Educação Estética, Arte e Ensino Médio Integrado”. Como resultado desta pesquisa no Banco da Capes no período de 2012 a 2023, localizamos o total de 10 (dez) dissertações e 8 (oito) teses que abordam a temática que nos interessa. Realizamos a leitura dos resumos e verificamos o referencial teórico.

Ainda que com percursos metodológicos e referenciais distintos, a maioria das pesquisas tem como lócus o ensino médio integrado nos Institutos Federais. No que se refere à produção de teses sob a mesma chave de busca, encontramos o total de 8 (oito) pesquisas; destas, seis têm como *lócus* o ensino médio integrado nos Institutos Federais.

Do total de dezoito trabalhos encontrados no Banco da Capes, 3 (três) utilizam referencial metodológico para estudo da Arte e da Estética no campo do marxismo. Predominam sobre as demais bibliografias encontradas autores sob influência da análise do norte-americano John Dewey. Como por exemplo Maria Heloísa Ferraz e Maria Felisminda

⁶ Referências localizadas na tese de Chisté (2013): DELCONTI, Wesley. **A banalização cultural estética e formação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005; PEDROSO, Andréia Zinetti Pedroso. **A formação estética: fundamentação filosófica e ensino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007; DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000; LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Fuzari⁷ e Ana Mae Barbosa. Também encontramos estudos relativos à abordagem fenomenológica com referencial de Merleau-Ponty, e outras com abordagem fundamentada em Michel Foucault.

O mapeamento encontrado nos fornece subsídios para corroborar os argumentos de Santos (2020) e de Reis (2004, 2010). Fica evidente a necessidade de avançar nos estudos de estética no campo do marxismo, considerando que o pensamento pós-moderno possui uma dimensão canônica e orgânica com a história da arte contemporânea. Assim, consideramos fundamental, na disputa pela correlação de forças, que a análise do objeto ‘formação humana e estética’ identifique seus fundamentos nas relações sociais de produção.

Os estudos de Duarte (2009, 2010), Assumpção (2018) e Abreu (2018) sobre Lukács indicam que há um ponto de intersecção entre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e o debate presente na obra de Lukács acerca da formação da individualidade humana e o papel da estética. O caráter histórico e objetivo do desenvolvimento humano resulta na formulação amplamente divulgada na obra de Saviani (2008). Significa dizer que a educação escolar socialmente referenciada é condição para elevação da consciência humana, o que resulta na “defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural que concorrem para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2005, p. 103).

Nessa direção, a defesa da etapa do ensino médio fundamentada na concepção omnilateral implica a construção alternativa de um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional para o trabalho complexo, gerando quadros de trabalhadores capazes de construir ciência e tecnologia moderna, produzindo condições mais efetivas de superação do lugar que a burguesia brasileira destinou para o país no plano da economia internacional, isto é, um lugar subordinado dentro de um projeto societário de capitalismo dependente com desenvolvimento desigual e combinado. A ciência e a arte cumprem papel importante na

⁷ Afirmamos que essas autoras adotam a perspectiva teórica de John Dewey, a partir de escritos obtidos em sua obra, como demonstraremos mais adiante. Conforme Fusari e Ferraz (2001, p. 20), “no final da década de 1970, constituiu-se no Brasil o movimento *Arte-Educação*. No início, esse movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação através da Arte. Esse modo de conceber o ensino de Arte vem propondo uma ação educativa, criadora, ativa e centrada no aluno”. As autoras também destacam que “autores como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, e Herbert Read (1943), na Inglaterra, influenciam também as mudanças que vão ocorrer no trabalho de professores de Arte brasileiros, firmando nos grupos a tendência escolanovista. Nos livros *Recorte e Colagem: A Influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil* (1982) e *Arte-Educação no Brasil* (1978), Ana Mae Barbosa nos dá uma importante contribuição para continuarmos a aprofundar nossa compreensão acerca das origens das concepções da Pedagogia Nova” (Fusari; Ferraz, 2001, p. 36).

construção da consciência em confronto com sua própria humanidade, sem perder de vista o sujeito como ser histórico.

Segundo Marx, o processo de objetivação do homem, sua explicitação como ser social, ocorre mediante a afirmação da totalidade das faculdades humanas. Para ele, o modo peculiar da objetivação humana se constitui em toda parte no conjunto das forças essenciais humanas (todos os sentidos), “não só no pensar, portanto, mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo (Marx, 2004, p. 110, grifos do autor).

No percurso histórico de constituição do ensino de Arte no currículo escolar, diferentes perspectivas pedagógicas foram sendo elaboradas pelo conjunto de sujeitos que constroem e participam dessa área. Entre elas, podemos destacar uma visão superficial acerca do trabalho da arte, compreendida como manifestação pura e irracional da intuição, criatividade espontânea, um ato do impulso e da livre expressão. O trabalho de criação e apreciação artística é também racional e intencional, pois “a arte não pode ser vista somente como contemplação desinteressada e nem como celebração deslumbrada da vida” (Frederico, 2013, p. 47).

Vista tão somente sob este aspecto, a arte reforça a tese naturalista sobre a concepção de belo como objeto da especulação filosófica. Percebemos, então, que tal perspectiva aproxima o homem da postura passiva e contemplativa da realidade, como se esta fosse exterior ao próprio olho humano, aos sentidos. Esta forma de pensar o belo e a arte já havia sido criticada por Hegel ao se referir ao belo natural que predominava no período renascentista (Frederico, 2013). Os sentidos humanos se desenvolvem inseridos na realidade concreta, na história social, na mediação do desenvolvimento das forças produtivas e nas relações de produção. Nesse bojo, estabelece-se na formação dos sentidos a contradição entre alienação e humanização, e nela também está contida a relação sensível, contemplativa, criativa, imaginativa e intuitiva com a arte e o trabalho de arte.

A manifestação do interesse sobre o ensino de Arte é derivada da sua importância no desenvolvimento da dimensão estética na formação humana integral e das disputas que o projeto escolar conservador neoliberal passou a travar em torno deste componente curricular na contrarreforma do ensino médio a partir da Medida Provisória (MP) do ano de 2016. O ensino de Arte é imprescindível para garantir que o desenvolvimento da dimensão estética esteja presente de forma sistemática e intencional no ensino médio integrado. Compreendemos que a dimensão estética não se reduz à Arte, ela está interligada na formação do indivíduo e nas objetivações do gênero humano – como a ciência, a filosofia, a literatura e a política.

Argumentamos neste trabalho a necessidade de realizarmos a disputa da educação dos sentidos. Do contrário, não se produz a possibilidade de humanização, uma vez que a arte

também é objeto de instrumentalização da indústria capitalista. A perda da sensibilidade é um processo de brutalização. Nesse sentido, adquire maior relevância o debate sobre a concepção de ensino médio que tem gerado a expressão mais nítida de luta ideológica e política encetada pelas forças hegemônicas do capital, quando são criados imperativos legais para submeter a formação dos jovens aos interesses do capitalismo, na sua conjuntura presente na atual década do século XXI.

1.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO X CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

A concepção de ensino médio integrado pode ser compreendida como uma proposta educacional comprometida com a superação da histórica dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, ao afirmar uma perspectiva unitária de ensino. Tal proposta busca articular, de maneira orgânica, os saberes teóricos e práticos relacionados ao mundo do trabalho, orientando-se por uma concepção de formação humana integral. Fundamenta-se em categorias que concebem o trabalho como princípio educativo, a escola unitária, a formação omnilateral e a politecnia — pilares teóricos desenvolvidos por autores como Marx, Gramsci e Saviani. Além de oferecer uma crítica contundente às transformações sociais e econômicas contemporâneas, essa concepção de ensino propõe uma formação que vá além da lógica imediatista da empregabilidade, voltando-se à emancipação dos sujeitos. Rejeita, nesse sentido, a hierarquização das faculdades humanas e defende a articulação indissociável entre as dimensões intelectual, ética, político-social e estético-artística, tendo o trabalho como eixo estruturante do processo formativo.

A Instituição Escolar, quando não atinge sua tarefa específica de socialização dos saberes historicamente sistematizados, assume papel estratégico de adequação da classe trabalhadora às necessidades estruturais que sustentam o desenvolvimento do capital. A escola não assume inerentemente a reprodução da divisão social do trabalho, a legitimação da exploração e das desigualdades entre as classes sociais e a alienação dos estudantes de sua capacidade crítica e criativa. Há uma contradição entre a função da escola pública em difundir o conhecimento e a tendência inerente à sociedade capitalista de apropriação dos meios de produção. A escola é um campo de disputa no qual a burguesia e seus intelectuais lutam intensamente para que prevaleçam seus interesses.

Para compreender a construção do projeto societário do capitalismo dependente, que busca pela via da hegemonia⁸ um projeto educacional assentado na pedagogia do capital, no nível do mestrado, fiz uma incursão a partir da perspectiva teórica de Florestan Fernandes. Entender a escola pública no Brasil e especificamente no Nordeste exige compreender a realidade nacional para além da visão dualista. Desse modo, mais uma vez lanço mão desta referência para compreender o ensino médio e os Institutos Federais, realizando os recortes sociais e históricos necessários à compreensão das particularidades de realidades distintas que demarcam a constituição da escola brasileira e sua expansão.

De acordo com Fernandes (2008), a visão dualista produz a imagem de “dois brasis”, consolidada a partir da realidade da desigualdade das formas de produção coexistentes em diferentes regiões do Brasil e também a partir do estilo de vida das populações do campo que conduz muitos cientistas e economistas brasileiros a interpretações dualistas rígidas.

O equívoco da interpretação dualista está em perceber a relação do arcaico e do moderno apenas como um movimento de oposição entre elementos antagônicos. E foi com base na análise de Florestan Fernandes que se apreendeu outra forma de interpretar a relação entre o arcaico e o moderno. De modo decisivo, a contribuição deste educador militante explicita que nem sempre se contrapõem esses elementos, pois estabelecem fusões e composições que colaboram para manter nos homens a identificação cultural com a herança tradicional e moderna, facilitando, desse modo, o processo de avanço do capitalismo nas regiões mais “arcaicas”. Essa análise demonstra que o arcaico e o moderno não constituem uma antinomia. Eles preenchem entre si a “função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho” (Fernandes, 2008, p. 60-61).

Por décadas, atravessamos a contradição de exíguas políticas públicas de qualificação para o trabalho complexo e excessivas ações de políticas para o trabalho simples, produzindo o exército industrial de reserva para um país exportador de *commodities*. A criação dos Institutos Federais assenta-se e firma-se na sua longa tradição de política pública, advinda das escolas técnicas federais, consolidada na perspectiva de formação de qualidade para atender às demandas do capital. Os Institutos Federais tiveram a sua função ampliada ou restringida, de acordo com as conjunturas do capitalismo periférico. É uma política pública que, apesar de

⁸ Usamos, nesta pesquisa, o conceito de hegemonia abordado por Gramsci (2024). Este conceito representa um dos pontos centrais de seu pensamento político. O princípio da hegemonia expõe a grande importância da direção cultural e ideológica na disputa de correlação de forças.

garantir formação escolar de qualidade a diferentes frações da classe trabalhadora, não está isenta de fragilidades e debilidades. Uma delas é sempre imprescindível expor: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁹.

O Pronatec reforçou a concepção formativa para o trabalho simples, aligeirado, precário e de certificação em larga escala, ampliando inúmeras oportunidades para o “capital educador”¹⁰ acelerar o processo de privatização por dentro dos Institutos Federais, com uso do fundo público, acomodando de forma conservadora e contraditória a concepção pedagógica do ensino médio integrado de um lado, e uma tendência empresarial de formação técnica de outro lado. O Pronatec constituiu-se como política de financiamento público que priorizou o financiamento de entidades privadas, entre as quais foi privilegiado o sistema S.

O confronto mais ostensivo das disputas em torno do projeto nacional de ensino médio se dá em oposição direta à concepção de ensino médio integrado, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, na qual uma parte conceitual está contida no Decreto nº 5.154 de 2004, incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 11.741/2008¹¹ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) (Brasil, 2012). Este conjunto normativo colocou a educação politécnica e a formação integrada no centro do debate das políticas para ensino médio.

A partir das formulações iniciais difundidas por Saviani, a partir da década de 1980, e ancoradas teoricamente nas reflexões de Marx, a educação politécnica passou a ser concebida como uma proposta formativa comprometida com a superação da fragmentação entre saberes. Tal concepção propõe a articulação orgânica entre conhecimentos científicos, tecnológicos, físicos, estéticos e culturais, orientando-se para a formação humana integral — aquela que habilita o indivíduo não apenas para o exercício profissional, mas também para uma compreensão crítica e transformadora da realidade social. Com base nesse referencial teórico, a proposta de formação integrada foi estruturada, durante o primeiro mandato do governo Lula, como uma política pública nacional para o ensino médio. Essa proposta fundamenta-se nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e busca contribuir para a construção de uma identidade própria para o ensino médio brasileiro.

⁹ O Pronatec foi criado no governo Dilma Rousseff por meio da Lei nº 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011. O programa, segundo o discurso do MEC, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira.

¹⁰ “Capital educador” é uma expressão utilizada por Pereira, Evangelista (2019).

¹¹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O Decreto nº 5.154 de 2004 significou uma conquista parcial para muitos educadores do campo progressista, uma vez que o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a Lei nº 9.394/1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, impactando na estrutura curricular e na oferta formativa das escolas, interditando tímidos avanços obtidos com a Lei nº 7.044/1982.

Para alguns intelectuais e para uma parte dos pesquisadores da área Trabalho e Educação¹², que vinham defendendo a existência da oferta do ensino médio técnico integrado, também chamado de ensino médio integrado. A aprovação do novo Decreto no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva mereceu ser comemorada como uma “travessia” para um projeto educativo progressista. Uma travessia que poderia ensejar o resgate de uma concepção mais avançada no que se refere a uma formação escolar que garantisse a apropriação do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

O termo “travessia” defendido por Gaudêncio Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sustenta a defesa da formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional sob uma base unitária de formação geral, condição necessária para se fazer a transição para a educação politécnica e omnilateral alcançada nas proposições da escola unitária. Os autores veem no ensino médio integrado uma experiência de transição.

A formação integrada remete à articulação entre a formação geral básica e o exercício das profissões. Essa perspectiva de formação para o ensino médio ancora-se na concepção de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária que esteve presente na origem da disputa da LDB nos anos de 1980. É importante ressaltar que os autores da citada concepção não defendem a transposição da educação politécnica para a realidade brasileira, cujas relações sociais de produção se estabelecem sob hegemonia do capital.

A travessia, tal como foi elaborada, não se deu na direção almejada, e os Institutos Federais acabaram, na sua grande maioria, reféns de uma proposta curricular que aprofundou as articulações com o setor empresarial, como demonstramos neste trabalho.

O termo ensino médio integrado foi utilizado por educadores e formuladores do novo “projeto” como tática política de substituição ao conceito de politecnia, uma vez que este é associado a educadores do campo da esquerda e perderia força na disputa política no âmbito da

¹² O campo de estudo Trabalho e Educação, articulado no âmbito do GT 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), configura-se como um espaço acadêmico e político dedicado à investigação das relações históricas, sociais e pedagógicas entre o mundo do trabalho e os processos educativos, com ênfase nas determinações do modo de produção capitalista. Além dessa centralidade, o grupo também desenvolve pesquisas sobre outros temas relacionados, priorizando, de modo geral, a análise teórica que aborda as interfaces e contradições inerentes às relações entre capital e trabalho.

educação profissional junto ao Sistema S, visando a aprovação do Decreto. O Sistema S é composto por nove entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa (SEBRAE), Serviço Social de Transporte (Sest) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (Senat).

O movimento construído pelo campo progressista para o projeto de ensino médio integrado foi relativamente incorporado pelo governo do PT, nos primeiros oito anos de mandato do governo Lula. É com base nesse contexto que o discurso que apresentava o projeto dos Institutos Federais e o projeto de ensino médio integrado ganhou força, trazendo reflexões amparadas em categorias como formação omnilateral, politecnia, trabalho como princípio educativo e escola unitária¹³.

A concepção de ensino médio integrado tem origem nos debates realizados nos anos de 1980 sobre o tema da Politecnia. A proposta do campo progressista possui um marco temporal, com a realização das Conferências Brasileiras de Educação, no início nos anos 1980, e ganhou destaque com a mobilização no âmbito do Fórum em Defesa da Escola Pública e da sua atuação na Constituinte durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Educadores que atuaram intensamente nesses espaços públicos de debate e de luta social e política como Dermeval Saviani (2003, 2007a, 2007b), Gaudêncio Frigotto (1984), Lucília Machado (1989) e Acácia Kuenzer (1998) enfatizaram em suas pesquisas, a partir da influência das leituras de Marx e de Gramsci, categorias como politecnia, educação tecnológica, escola unitária e trabalho como princípio educativo.

Adotamos, nos estudos desta tese, para a identificação do campo progressista, as entidades organizadas no bojo das lutas pela educação no período recortado no final dos anos 1970. Entre elas, citamos Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério da Educação e Cultura (GT/MEC), Fórum Nacional dos Secretários de Educação, Confederação

¹³ Termo utilizado nos escritos de Gramsci (2000a) sobre Escola e Educação.

Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Secretaria de Educação Básica do MEC e Secretaria de Ensino Superior do MEC, entre outras entidades acadêmico-científicas criadas nesse período.

Sabemos, contudo, que todo o êxito acumulado por essa experiência não conseguiu alterar as determinações estruturais de produção das marcas da exclusão e das desigualdades sociais de um país que, conforme analisou Fernandes (2009), fez a adoção de um processo de modernização conservadora e de capitalismo dependente e fortaleceu a associação de forma subordinada às frações burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.

Para ampliar o entendimento da condição política do Brasil de capitalismo dependente, recorremos a Gramsci (2024), para quem os diversos estados territoriais são conformados por blocos históricos de poder que estruturam relações de subordinação na geopolítica entre países, definindo aqueles que são periferia do mundo. Para o geógrafo brasileiro Porto-Gonçalves (2015), os blocos regionais de poder constituem e são constituídos por etnias, segmentos, grupos, classes sociais sob relações assimétricas no interior dos territórios e dos Estados. No caso amazônico, a situação é de território subordinado no interior de uma região periférica de um país periférico.

O movimento contrarreformista que compõe o bloco no poder no Brasil apresenta a concepção educacional empresarial como alternativa para garantia de eficiência de gestão e qualidade para o setor público. A concepção de qualidade para educação pública desse movimento é concebida ante uma visão empresarial hegemônica. Utilizamos o termo contrarreforma compreendendo a situação como um movimento que acomoda e conserva velhas estruturas, com dispositivos conceituais que sugerem alguma novidade. Para subsidiar esse entendimento, recorre-se a Gramsci, que nos ajuda a pensar que as restaurações não formam um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre velho e novo (Gramsci, 2024).

Gramsci destaca a revolução-restauração como a forma mais universal de transição ao capitalismo. O conceito, segundo ele, envolve essencialmente a relação entre estrutura e

superestrutura, nesse sentido, a leitura da compreensão conceitual desse movimento deve considerar dois princípios fundamentais da ciência política:

(1) “a humanidade só se coloca tarefas que pode resolver; [...] a própria tarefa só surge quando as condições materiais de sua resolução já existem ou, ao menos, encontram-se em processo de formação”; e (2) “uma formação social não desaparece antes que todas as forças produtivas para as quais ela ainda é suficiente tenham se desenvolvido e antes que novas e superiores relações de produção tenham tomado o seu lugar; [isto é,] antes que as condições materiais de existência destas últimas tenham sido gestadas no interior da velha sociedade [...]”(Gramsci, 2024, p. 1.534).

Assim, a revolução-restauração expressa uma estratégia das classes dominantes para promover mudanças econômicas e institucionais necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas, ao mesmo tempo em que preserva a ordem social vigente, garantindo a hegemonia através de mecanismos combinados de coerção e consenso.

A crise de hegemonia instalada no ano de 2013 confluiu para a organização de movimentos de disputa que passam a se organizar a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016 ao governo de Dilma Roussef. Posterior ao golpe, iniciam-se reformas de caráter reacionário que afetam profundamente a ampliação de direitos sociais. Gramsci descreve a “revolução-restauração” como um processo em que mudanças são implementadas para restaurar a ordem dominante, impedindo rupturas mais profundas.

O uso do termo contrarreforma também encontra associação analítica na interpretação sociológica de Fernandes (2009) sobre a burguesia brasileira, ao que ele denomina de burguesia tirânica, de caráter frágil e impotente, pois esta não possui forças para se contrapor às estruturas do capitalismo dependente de modo que consiga atuar de forma autônoma. Por isso, a burguesia não pretende realizar plenamente a revolução burguesa, ou seja, universalizar, por exemplo, serviços básicos como educação e saúde.

Desse modo, na análise do sociólogo, a atuação da burguesia brasileira é exasperada, esmagadora e tirânica, visto que expropria tudo da classe trabalhadora, restringe direitos para garantir ao máximo seus próprios privilégios. Ela lança mão do expediente político da contrarreforma como forma de modernização do seu projeto de dominação.

Atuando dessa maneira, a burguesia brasileira permanece no movimento de contrarrevolução em relação às políticas sociais. Em referência à reforma do Novo Ensino Médio (NEM), defendemos neste trabalho de pesquisa que essa tendência se caracteriza como uma ação ativa e permanente da contrarrevolução burguesa no Brasil, que busca formar as juventudes de modo subserviente, valendo-se de um projeto pedagógico empresarial que visa

para si “garantir seus privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas” (Cardoso, 2005).

O movimento contrarreformista ganha largo espaço principalmente no governo Dilma Rousseff (01- 2011 a 01 de agosto de 2016), pois é nele que se iniciam as principais articulações para as modificações no currículo, ensejadas pelo Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, apresentado à Câmara dos Deputados pelo então deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Naquele contexto, iniciava-se a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja primeira versão foi apresentada no ano de 2014. Uma forte agenda política começava a ser articulada pelos intelectuais da burguesia, do empresariado brasileiro e do governo federal. O Programa Pátria Educadora (Brasil, 2015) assume a face da qualificação como referência curricular da educação básica. Em 2013, o Seminário *Liderar Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*, organizado pela Fundação Lemann na Universidade Yale, demonstra a força do empresariado para investir esforços na disputa pelo nicho de mercado em potencial nas escolas de ensino médio público.

A contrarreforma do ensino médio ganhou expressividade e acelerada aprovação no golpe de estado engendrado por forças parlamentares e judiciais, com apoio de empresários, especialmente da mídia, o que ocasionou à Presidente da República, Dilma Rousseff, a perda do cargo no dia 31 de agosto de 2016. A contrarreforma se coloca no confronto aos investimentos públicos para expansão e manutenção da política dos Institutos Federais e do fortalecimento da concepção de ensino médio integrado, a mais forte experiência de qualidade socialmente referenciada desta etapa no ensino público. Nesse mesmo ano, o empresariado, com veemente apoio do governo Michel Temer e com ação prioritária do Ministério da Educação, chefiado, à época por Mendonça Filho, reeditou o PL nº 6.840/2013, alterou o seu conteúdo e o transformou na MP nº 746/2016, que culminou, com alguns ajustes, no texto da Lei nº 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio. O texto final do NEM previu a segmentação do currículo do ensino médio, organizando-o em uma base comum e uma parte diversificada, denominada de itinerários formativos. Estes últimos são organizados em eixos estruturantes definidos pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM) assim especificados: Eixo 1: investigação científica; Eixo 2: processos criativos; Eixo 3: mediação e intervenção sociocultural; Eixo 4: empreendedorismo (Brasil, 2018a).

Destacamos nesta tese que a concepção formativa da contrarreforma, com ênfase na liderança protagonizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), faz oposição direta à importante experiência que vinha se consolidando como ponto de partida de construção de uma

identidade de ensino médio público de qualidade, socialmente referenciada pela rede federal de ensino, com recorte, neste estudo, ao âmbito dos Institutos Federais.

A CNI é compreendida como uma entidade de ampla representatividade nacional, presente nos 27 estados brasileiros através de federações estaduais. Sua atuação ocorre de forma ativa nas disputas por hegemonia no Brasil desde o século XIX, quando articula interesses econômicos e políticos e exerce influência significativa nos debates em torno da educação e do desenvolvimento industrial no país.

1.2 CATEGORIAS DO MÉTODO

Compreende-se que o texto de uma lei ou de uma reforma é reflexo de intenso processo de correlação de forças, o que produz um resultado predominantemente contraditório, impondo-se na realidade brasileira de capitalismo dependente com muitos desafios ainda a serem enfrentados no século XXI. Considerando tais aspectos, buscamos analisar a realidade a partir das categorias do Método de Marx: Totalidade, Contradição, Mediação e História.

Ao buscar estudos no campo da estética para aprofundar a discussão da formação humana na relação do binômio trabalho e educação, estamos atentos ao fato de que se deve realizar um percurso metodológico, percebendo os riscos e desvios de análise conflituosa sobre a compreensão da vivência estética e a atividade educativa escolar, assim como se deve também observar que

Transposições imediatas de formulações no terreno da teoria do conhecimento científico para o da teoria pedagógica são passíveis de equívocos tão graves quanto aqueles que possam resultar da transposição direta das formulações no campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica. (Duarte, 2010, p. 156).

O estudo de um objeto demanda do pesquisador que usa as lentes teóricas do materialismo histórico-dialético entender a realidade e a totalidade das relações que o determinam no nível econômico, político, social, cultural, histórico, geográfico e estético. A análise da forma fenomênica da realidade ocorre em uma totalidade que tem sua particularidade em um todo articulado. No entanto, é importante compreender o significado do termo totalidade, para que não se confunda com uma tentativa de capturar a realidade como uma infinidade de elementos para o esgotamento do objeto, que, por sua vez, é inesgotável, porque é histórico, movimenta-se constantemente.

Na visão do materialismo histórico-dialético a realidade é entendida como concreta, um todo estruturado, síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso (Marx, 2008). O

sujeito pesquisador na produção do conhecimento interage com o objeto pesquisado, num tempo e espaço-território, analisando os elementos que determinam a realidade, buscando ir além da aparência fenomênica – esta entendida como início do processo da produção científica.

A Totalidade significa: a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35, grifo do autor).

As categorias selecionadas e o percurso analítico sobre o objeto de pesquisa pretendem refletir aspectos gerais e particulares situados no tempo, no espaço, no lugar e na cultura. O movimento de compreensão do objeto em si cria formas e aspectos isolados que não podem ser analisados sob a ótica de análises reducionistas. É no movimento entre a representação e o conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade que atravessa o cotidiano, a cientificidade, a arte e a filosofia que se estrutura o pensamento crítico que busca entender a “coisa em si” (Kosik, 1976).

A visão caótica e imediata é o ponto de partida que não se perde no processo de análise do objeto pesquisado, pois a este ponto sempre se retorna. O pensamento estrutura conceitos que permitem amadurecer a compreensão sobre a realidade concreta, entre “a caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações”. Assim, constitui-se um movimento analítico de tese, antítese e síntese num todo estruturado, como sublinha Kosik (1976).

A educação e a Instituição Escolar são fenômenos que conjugam muitos elementos que entram em contradição com a dinâmica de exploração, opressão e dominação que sustentam a base social e econômica da sociedade capitalista. “Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista” (Cury, 1986, p.71). O projeto pedagógico do capital busca reforçar permanentemente a separação do trabalho manual e intelectual, articulando no processo formativo a adequação às demandas do mercado, subsumindo as necessidades das diferentes frações que compõem a classe trabalhadora. A contrarreforma do ensino médio é expressão desse projeto hegemônico. O projeto do ensino médio integrado, apesar de seus limites, produz um antagonismo imanente dentro do sistema.

A categoria da historicidade percorre toda análise do objeto desta pesquisa. Importa compreender o debate sobre a sua gênese na história. O entendimento da categoria História e suas diferentes concepções teóricas implica em não cair no uso inadequado e a-histórico acerca da leitura da história dos homens e da humanidade. A esse respeito, Hobsbawm (1998, p. 18) afirma:

[...] a ascensão das modas intelectuais “pós-modernas” nas universidades ocidentais [...] implica que todos os “fatos” com existência pretensamente objetiva não passam de construções intelectuais – em síntese [...] não existe nenhuma diferença clara entre “fato e ficção”. Essa concepção se alastrou na academia, retomou uma perspectiva de história que parecia antes superada, a preferência pela análise histórica que contemple fatos biográficos, individuais e “episódicos”, sem nenhuma relação com a dinâmica social e econômica que marca a vida dos homens e de sua história.

A abordagem histórica, à luz da concepção marxiana, significa: primeiro, entender as diferentes frações de classe, as diferentes juventudes como sujeitos da história e como produtores da sua história pautada na luta pela sobrevivência; segundo compreender que o desenvolvimento da história traz sua marca em significados produzidos no passado, no movimento de rupturas e continuidades, e que, portanto, possibilita uma leitura historicizada da realidade nacional. A concepção marxista da história se diferencia da concepção pós-moderna pela assunção das teses de que a história pode ser conhecida objetivamente, num movimento diverso da análise orientada pelo subjetivismo e irracionalismo pós-moderno. Também nesta concepção a história é uma totalidade contrária à fragmentação pós-moderna.

A perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético destaca que o objeto ou fenômeno deve ser apreendido no movimento do estado atual da manifestação do fenômeno, mas também nas manifestações circunstanciais, nos processos dinâmicos que revelam a origem de sua constituição. A formulação investigativa, nessa perspectiva, parte do real e do concreto, nas mediações das contradições, nas determinações de um fenômeno, ou, como Paulo Netto (2011, p. 42) nos ajuda a sintetizar: “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”.

1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO

As categorias Trabalho, Formação Humana e Estética permeiam a reflexão desta pesquisa. Compreender o ensino médio integrado e a formação humana inserida nesse binômio (Trabalho e Estética) é apreender historicamente e compreender criticamente a formação humana em sua constituição ampla e complexa, atravessada pela realidade objetiva, histórica e determinada dialeticamente.

No que tange à análise sobre a concepção de ensino médio integrado, é importante destacar que suas bases teórico-metodológicas estão assentadas nas categorias Trabalho, Ciência, Educação e Cultura, desde o debate da politecnia nas audiências públicas da constituinte. O trabalho que apresento no doutorado em Educação **problematiza**: Qual o lugar

reservado à dimensão estética na proposta de ensino médio integrado no âmbito dos Institutos Federais?

Observar o movimento histórico do debate e as formulações sobre o ensino médio integrado como política pública é relevante para compreender como a formação omnilateral, a partir das bases teórico-metodológicas de Gramsci e Marx, foi tomando proporções e interpretações nas pesquisas. Analisar o movimento histórico deste debate nos possibilita vislumbrar quais experiências foram possíveis de serem ensaiadas no horizonte. Reis (2004, 2010) já vinha apontando há décadas a necessidade do avanço de pesquisas que tratam da questão estética. Para ele esta discussão é central e não pode ser tratada periféricamente, como fazem alguns trabalhos científicos.

Partimos do pressuposto de que os projetos de ensino médio expressam a disputa entre diferentes concepções formativas, entre as quais se destaca a que compreende a dimensão estética como dotada de dignidade existencial, isto é, como elemento constitutivo da autoprodução humana e do desenvolvimento omnilateral do ser social.

Para nos aproximar do objeto de pesquisa e apreendê-lo, lançamos mão do seguinte **objetivo geral**: Analisar os impactos da contrarreforma do ensino médio sobre a dimensão estética presente na proposta de ensino médio integrado.

Para a delimitação dos caminhos a serem percorridos, destacamos os seguintes **objetivos específicos** da pesquisa:

1. Analisar a correlação de forças na disputa de concepção de formação humana vinculada ao conceito de politécnica no período de construção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o lugar da dimensão estética na origem deste debate e seus desdobramentos na construção da experiência do ensino médio integrado;
3. Destacar a concepção hegemônica de estética na educação escolar;
2. Identificar como a contrarreforma do ensino médio impacta na proposta curricular de ensino médio integrado assumida pelos Institutos Federais;
3. Compreender como os fundamentos estéticos marxianos contribuem para o avanço da concepção de formação humana formulada para o ensino médio integrado.

No **segundo capítulo da tese**, denominado de “O processo histórico de disputa do ensino médio integrado no projeto nacional de modernização conservadora”, recorreremos à minuciosa análise que Florestan Fernandes (2005) realizou sobre a fase do capitalismo monopolista no país e sua incorporação ao processo de revolução burguesa e a constituição do modelo autocrático burguês, buscando entender a particularidade do capitalismo dependente conjugado ao desenvolvimento desigual e combinado. Para entendermos o desdobramento

histórico da definição do conceito de ensino médio integrado no Brasil, analisamos a correlação de forças na disputa de concepção de ensino médio no período de construção da LDB de 1996 e os impasses que permanecem no processo de construção do Decreto do ensino médio integrado nos anos 2000. Situamos o papel da CNI na disputa histórica da identidade do ensino médio, atuando como um importante intelectual da burguesia na contrarreforma do ensino médio. Demonstramos a necessidade de expansão dos estudos de estética nos fundamentos teórico-metodológicos da proposta do ensino médio integrado, promovendo uma inflexão filosófica na concepção de escola historicamente adotada pelos pesquisadores do campo trabalho e educação, frente à hegemonia do pensamento pós-moderno.

O **terceiro capítulo da tese** recebe o título: “A pedagogia do capital e a dimensão estética na contrarreforma do ensino médio. Demonstramos, neste capítulo, que a hegemonia da pedagogia do capital sobre o currículo escolar orienta os conteúdos escolares associados à ideologia empreendedora e condiciona o pensamento dos adolescentes a formas menos elaboradas. O projeto educativo conduzido pelo empresariado restringe a função escolar a uma concepção de criatividade utilitarista, pragmática e empresarial, inteiramente harmonizada à concepção de mundo do projeto societário neoliberal. Destacamos, ainda, como a contrarreforma do ensino médio produz impactos estruturais na organização curricular dos Institutos Federais, além de gerar processos políticos que esvaziam a referência teórica acumulada na experiência do ensino médio integrado, sob a perspectiva da educação politécnica nessas instituições

No **quarto capítulo da tese**, intitulado “Formação humana e a necessidade da dimensão estética na escola”, expomos os fundamentos que norteiam a concepção histórico-crítica de criatividade. Enfatizamos a adolescência como um período crucial para a formação da concepção de mundo, momento em que o pensamento conceitual passa a estruturar o desenvolvimento do psiquismo dos jovens. Para refletir sobre a formação humana criativa e sensível, debruçamo-nos sobre a obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx.

1.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

No intuito de compreender os impactos da contrarreforma do ensino médio na dimensão estética na concepção de ensino médio integrado e na proposta curricular do ensino médio nos Institutos Federais, utilizamos instrumentos e técnicas de pesquisas que nos ajudam a compreender o fenômeno investigado.

No processo de análise dos documentos, adotamos o discurso pedagógico formulado pela CNI no período de 2007 a 2018 como subsídio para a interpretação dos materiais produzidos no contexto da contrarreforma do ensino médio. Essa escolha se justifica pelo protagonismo histórico da entidade na configuração das políticas educacionais, tanto no campo da educação profissional quanto nas disputas em torno da identidade do ensino médio brasileiro. Para a condução desta análise, tomamos como referência as pesquisas de Rodrigues (1998b) e Melo (2010).

Rodrigues (1998b) analisa a trajetória da CNI em três fases históricas, identificadas por distintos *télos*: a nação industrializada, o país desenvolvido e a economia competitiva, relacionando esses projetos às condições econômicas, políticas e sociais do Brasil, bem como à evolução do projeto educacional da entidade até os anos 1990. Já Melo (2010) concentra sua pesquisa na década de 2000, examinando os fundamentos da pedagogia da CNI para a educação básica, com foco em como essa proposta educacional busca sustentar a hegemonia da burguesia industrial em um contexto de crise concorrencial do capitalismo.

Para ampliar o enfoque analítico, buscamos entender a perspectiva teórico-metodológica e ideológica assumida pela CNI no contexto histórico em que está situada as disputas de poder que legitimam o *télos* estético (Rosas, 2005).

Esse referencial nos conduziu a priorizar as categorias conceituais utilizadas pela CNI na definição das concepções de formação e de criatividade, uma vez que se fazem presentes no discurso da contrarreforma do ensino médio. Enquanto a pesquisa de Melo (2010) destacou as categorias: empregabilidade, empreendedorismo e polivalência, busquei compreender outros aspectos. Desse modo, considerando que o discurso da contrarreforma do ensino médio estabeleceu a flexibilização curricular em uma base comum e em itinerários formativos, organizados em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo, percorri a análise dos documentos da CNI e dos projetos de cursos dos Institutos Federais analisando as categorias: empreendedorismo, inovação e criatividade.

Em relação às categorias tomamos como ponto de partida a caracterização da contrarreforma do ensino médio elaborada por pesquisadores que aprofundaram o tema, sobretudo aqueles que se dedicaram ao estudo dos impactos dessa proposta no âmbito dos Institutos Federais. Na elaboração desse quadro categorial utilizamos três elementos para nortear a análise: 1. A descaracterização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como política nacional fundada na concepção de formação humana integrada; 2. A privatização da

EPT e 3. A orientação para aprofundamento e ampliação das aprendizagens nos itinerários formativos.

Em consequência disso, analisamos os conteúdos expostos nos documentos oficiais que fundamentam a política de educação profissional, os princípios de natureza político-pedagógica e curricular. Os documentos selecionados para a análise são: **1.** Atas das audiências públicas de 1988 a 1989; **2.** Lei nº 13.415/2017; **3.** Documento educacional da CNI nos anos 2000, denominado Educação para a nova indústria (CNI, 2007); **4.** Educação: a base para a competitividade, lançado em 2018; **5.** BNCC (2018a) do ensino médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 17/2018; **6.** Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018b) aprovadas pela Res. nº 03; **7.** Programa Novos Caminhos (PNC, 2019); **8.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021; **9.** Documentos Oficiais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) sobre a reforma do ensino médio; **10.** Diretrizes Curriculares Indutoras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA). A seleção desses dois Institutos toma como base a referência das instituições que mais modificaram projetos a partir do ano de 2019, como apresentado na Tabela 1 a seguir, após a aprovação da Lei apresentada na Tese de Paixão (2023)¹⁴. Na região Nordeste, selecionamos o IFCE que iniciou a entrega dos projetos reformulados a partir do ano de 2019 e o IFMA que iniciou a entrega dos projetos reformulados no segundo semestre de 2024.

Tabela 1 - Definição do *corpus* da pesquisa

Região	Estado	Instituto Federal	Nº de PPCs reformulados
Sul	Paraná	IFPR	20
	Santa Catarina	IFC	34
	Rio Grande do Sul	IFSul	24
	Minas Gerais	IFSULDEMINAS	26
Sudeste	Rio de Janeiro	IFF	09
	Espírito Santo	IFES	08
	Mato Grosso do Sul	IFMS	21

¹⁴ A organização e a definição dos critérios, assim como o quadro das categorias de análise, só foram possíveis de serem sintetizados a partir da minha inserção no trabalho coletivo realizado pelo Projeto Interinstitucional e coordenado por pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense e da Universidade Estadual de Campinas. Os pesquisadores que integram este Projeto realizam o estudo intitulado: Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Centro-Oeste	Distrito Federal	IFB	08
	Goiás	IFGOIANO	16
Nordeste	Maranhão	IFMA	11
	Ceará	IFCE	19
	Alagoas	IFAL	27
	Pernambuco	IFSertãoPE	12
Norte	Tocantins	IFTO	15
	Acre	IFAC	11
	Roraima	IFRR	04
Total de PPCs			265

Fonte: Paixão (2023)

A análise de conteúdo segundo Franco (2005), é um procedimento de pesquisa, que utiliza técnicas de análise de comunicações, entendidas por esta autora como: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, trazendo consigo condições contextuais de quem a produz. Ao analisarmos o conjunto de documentos que nos propomos nesta pesquisa, alguns de forma mais periférica e outros com análise mais densa, não podemos perder de vista o contexto em que foram produzidos. Ao longo da elaboração do trabalho, buscamos evidenciar o contexto das disputas de concepção, desde a origem da elaboração da LDB até a atual reforma do NEM. Para a análise do material proposto, parte-se da compreensão de que ao trabalhar com documentos supõe-se considerá-los como “resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível de um dado momento histórico” (Ciavatta, 2009, p. 5).

Franco (2005) destaca ainda a observância de três noções que ajudam a sustentar uma boa análise: a mensagem como ponto de partida, a densidade teórica do pesquisador que analisa a mensagem e a produção de inferências ao material analisado. Para o avanço dos procedimentos do material, ela orienta a organização das seguintes unidades de análise: registro e contexto.

Incorporando as Unidades de Registro, as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises); podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças (Franco, 2005, p. 45).

A partir das orientações gerais da autora, buscamos organizar um quadro de referência – ver quadro 1 abaixo –, a fim de analisar os documentos que subsidiam a compreensão da correlação de força na disputa de concepções estéticas sobre a formação da juventude na etapa

do ensino médio. Os resultados obtidos na análise nos ajudam a entender as consequências e impactos para a formação da juventude nos Institutos Federais.

Quadro 1 - Categorias de análise nos documentos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE (CONTEXTO)
Organização Curricular	CH total Formação básica Disciplina de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) Disciplina Projeto de Vida Disciplina Empreendedorismo
BNCC	Empreendedorismo Processos criativos Projeto de Vida Competências e habilidades Competências socioemocionais
Dimensão estética Criatividade	Vocabulário geral do texto Formação Integral Posicionamento sobre a Reforma do Ensino Médio Projeto de Vida Conceitos teóricos evidenciados Ecletismo conceitual

Fonte: Elaboração da Autora, 2024 com base na metodologia do Projeto de pesquisa: Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DE DISPUTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROJETO NACIONAL DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Eles venceram e o sinal está fechado para nós
Que somos jovens

Letra da música ‘Como nossos pais’, Belchior (1986)

2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO HISTÓRICO DO CAPITALISMO DEPENDENTE

A epígrafe utilizada para iniciarmos as reflexões históricas e políticas deste capítulo é parte da música “Como nossos pais”, composição de Belchior, divulgada em 1976, no álbum “Falso Brilhante” na interpretação memorável de Elis Regina. O trecho de abertura afirma que “eles venceram”. Trata-se de parte de uma composição que é expressão de conflitos políticos e geracionais de uma juventude atravessada pelo sufocamento de um tempo autoritário e de intensas repressões promovidas pela ditadura empresarial-militar, tensionada pela dor e pelo sofrimento dos sinais fechados para um mundo novo. A canção de Belchior também é parte das reflexões sobre o período mais repressivo e autoritário da ditadura, após a instalação do AI-5, em 1968. Quatro décadas após a composição da canção, ela ainda faz muito sentido para um país que persiste em acenar para o projeto de país almejado por esse bloco no poder.

Marcada pela coexistência entre passado e futuro, a música nos faz lembrar de Benjamim (1987), para quem as gerações refletem tanto sobre aquilo que “herdaram” quanto sobre o que estão por deixar como legado. Para Benjamin tanto o passado quanto o futuro são iluminados pelas disputas que emergem no presente. Mais do que as afirmativas, interessa-nos entender “onde eles venceram” e quais “sinais estão fechados para os jovens”?

A compreensão do objeto desta pesquisa, intitulada *A dimensão estética em disputa na contrarreforma do ensino médio*, exige um olhar atento aos dilemas e contradições da formação econômica e social brasileira, que seja capaz de capturar as disputas ocorridas na elaboração e execução das políticas educacionais no contexto de um país de capitalismo periférico e dependente. A análise buscou compreender o movimento de duas reformas do ensino médio com repercussões na educação profissional nos Institutos Federais. A primeira, ocorreu em 2004, no governo Lula, com a aprovação do Decreto nº 5.154. A segunda foi implementada no período de 2017 a 2024. Sobre este nos deteremos mais detalhadamente, guiando-nos por um

contexto no qual o documento da reforma tornou-se objeto de disputa e de luta dos movimentos que se organizaram naquele período.

O referido empreendimento exigiu ainda situá-lo no movimento da história, de modo a elucidar as relações intrínsecas ao movimento de acumulação capitalista. O marco histórico fundamental para entender as reformas em tela é a ditadura empresarial-militar. De acordo com Leher (2016), as recentes reformas educacionais guardam similitudes com a política educacional da ditadura empresarial-militar¹⁵, notadamente, pelo seu alinhamento às demandas do capitalismo monopolista.

A ditadura empresarial-militar foi decorrência de um golpe perpetrado contra um projeto de Brasil, ou seja, contra a possibilidade do país se firmar a partir de sua autodeterminação política e econômica. As forças em disputas nos primeiros anos da década de 1960 atualizaram os dilemas da revolução burguesa, que constituiu uma espécie de contrarrevolução, “um golpe preventivo que atuou no sentido de contenção, de bloqueio das forças políticas que lutavam por um capitalismo reformado, de cunho nacional e democrático, alternativo ao dependente-associado” (Braga, 2019, p. 78).

Não obstante a profícua literatura que analisou os mais diferentes aspectos da ditadura, iremos destacar, para efeito de nosso trabalho, algumas de suas mais importantes marcas que poderão ajudar a compreender o nosso objeto de estudo.

Em primeiro lugar, é importante elucidar o caráter “militar” e “empresarial” do movimento histórico que resultou na ditadura (1964-1985). Importa entender que não se tratou apenas de um simples movimento que partiu “dos quartéis” nem que foi deflagrado para impedir o avanço do comunismo no país. É fundamental situá-lo no bojo do movimento de acumulação do capitalismo, portanto reconhecer seu caráter de classe que respondeu aos interesses do grande capital, como arrematou Ianni (1981).

Outro aspecto central que queremos destacar aqui é que o movimento ditatorial, cuja duração imediata foi de 21 anos, trouxe transformações profundas que acentuaram, pelo menos, duas marcas de nossa formação social. A primeira delas foi a posição periférica e dependente

¹⁵ Utilizamos este conceito tomando como referência as pesquisas realizadas por historiadores do Rio de Janeiro, cujas análises demonstraram a insuficiência do termo “ditadura civil-militar”, utilizado pela maior parte da historiografia como uma forma mais precisa para adjetivar o golpe de 1964. Demian (2012), em seus estudos, aponta as pesquisas de Daniel Aarão Reis como pioneiras no sentido de demonstrarem a necessidade de revisão do termo “ditadura civil-militar”. Aarão sublinhou a participação decisiva do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) no planejamento do golpe. Esta instituição foi constituída no final de 1961, por setores empresariais, executivos de empresas e militares para consumação do golpe de 1964. O IPES realizou intensa campanha que promoveu a desestabilização do governo João Goulart.

do capitalismo no Brasil. A ditadura bloqueou a tentativa de construção de projeto de nação autopropelido e, em seu lugar, produziu um ajuste cujo efeito foi equivalente a uma posição neocolonial que impulsionou condições para a expansão industrial e tecnológica, sem integração dos de baixo, conforme demonstrou Fernandes (2005).

Outra marca importante acentuada pela ditadura foi o caráter autoritário da formação social brasileira, alicerçada no poderio arbitrário da metrópole e construída sobre a exploração dos povos originários e africanos que se negaram a ter seus corpos escravizados em um projeto de país “controlado de fora e voltado para fora” (Fernandes, 2005, p. 108). O documentário do ano de 2013, produzido por Alípio Freire e intitulado *1964: um golpe contra o Brasil*, apura com detalhes o movimento histórico e político que desencadeou a interdição de um projeto nacional popular, esperançoso por reformas de base, mas que viu “a ruptura de nossos destinos”.

O autoritarismo marcante de nossa formação social teve sua virada decisiva durante o golpe empresarial-militar, materializando o caráter autocrático de gestão dos conflitos e de atuação do Estado burguês no Brasil, que conjugou a preservação de estruturas de poder entranhadas nas características particulares e conservadoras da elite brasileira, associadas a uma economia dependente.

A revolução burguesa no Brasil de Florestan Fernandes nos permite compreender o legado da ditadura, pondo em evidência o lugar do Brasil na geopolítica do capitalismo mundial, por meio da chave analítica do capitalismo dependente. Ele evidenciou a importância dessa obra em outros escritos de sua autoria, referindo-se a ela como uma “denúncia intelectual e uma forma de luta política”, na qual se afirmou a impossibilidade histórica de realizar uma revolução dentro da própria ordem burguesa:

Não se tratava, apenas, de defender a “liberdade” e a “democracia”. Porém, de pôr em evidência que a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma *democracia restrita* e em um Estado autocrático burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais se articula institucionalmente (Fernandes, 1980, p. 77, grifo do autor).

Florestan Fernandes, sociólogo e professor (afastado compulsoriamente da sua atuação no Departamento de Sociologia da USP, durante o período da ditadura), inicia suas primeiras elaborações sobre o conceito de capitalismo dependente ainda nos anos de 1950. A elaboração deste conceito referencia-se no pensamento marxista sobre acumulação primitiva e reprodução da desigualdade e nas teorias do imperialismo, conjugando a ideia de desenvolvimento desigual e combinado.

Com o cuidado histórico e teórico, mencionamos neste trabalho que, sob as mesmas referências teóricas, porém sob a ótica da economia política marxista, Ruy Mauro Marini foi um dos fundadores da Teoria Marxista da Dependência, ao lado de Vânia Bambirra e Theotônio dos Santos. Marini pertencia ao quadro docente da Universidade de Brasília (UNB) e foi afastado no período da ditadura. Diante da conjuntura, exilou-se no México, onde passou a lecionar, atuar na política e a se dedicar à pesquisa.

Assim como Florestan Fernandes, Marini também teve seu pensamento silenciado durante décadas na universidade brasileira¹⁶. Há pouco mais de 15 anos, sua obra tem sido mais divulgada por editoras no Brasil. Em suas elaborações, Marini busca explicar o desenvolvimento latino-americano a partir dos mecanismos que são próprios do modo de produção capitalista em escala global. A superexploração da força de trabalho é vista como um mecanismo particular do capitalismo dependente na América Latina cuja extração de mais valor dos trabalhadores visa compensar as perdas advindas da posição econômica subordinada no mercado mundial.

Feita a reconhecida menção a Marini, retomamos à análise de Fernandes (2005). O esforço de elaboração consistiu em apresentar a forma particular em que o desenvolvimento capitalista é assumido no Brasil e em outros países periféricos de economia dependente. Estes países são integrados ao mercado capitalista mundial de maneira subsidiária, subordinada, definida por ele como “condição colonial permanente”. As mudanças dessa forma de capitalismo expressam em cada tempo histórico novas formas heteronômicas que não rompem com as estruturas coloniais.

A autocracia, tema central da obra *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, é um modo próprio de governar as relações sociais na periferia do capitalismo dependente. Uma ‘democracia dos iguais’ que se caracteriza pela negação de direitos e da participação política efetiva para a grande maioria da classe trabalhadora.

¹⁶ Esta afirmação encontra respaldo na obra de Ruy Mauro Marini, intitulada *Dialética da Dependência*, publicada em 2022 pela editora Expressão Popular e organizada por Roberta Traspadini e João Pedro Stedile (2022). Nela, consta o relato de um episódio ocorrido na Escola de Dependência, cuja disputa se constituiu em duas vertentes: a marxista – composta por Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos, entre outros – e a weberiana – formada por Fernando Henrique Cardoso, José Serra e Enzo Faletto. “Essa disputa não era somente teórica, era praxiológica, política (...). Fernando Henrique Cardoso, contando com sua efetiva propaganda e prestígio de pertencer a grupos intelectuais privilegiados, com espaços garantidos, conseguiu projetar suas ideias e restringir a circulação das ideias de Ruy Mauro Marini e outros. Sua intenção era dominar o debate e de se firmar como único representante intelectual do que seria a Escola da Dependência” (Marini, 2022, p. 46).

A autocracia burguesa é consequência da estrutura compósita da burguesia brasileira, ou seja, ela não se formou de forma homogênea, mas de um modo peculiar, marcada por uma convivência contraditória entre elementos arcaicos e modernos. A ideia de autocracia, conceito-chave apresentado por Florestan Fernandes, é explicativa para o entendimento dos limites e impasses à construção de uma revolução democrática no Brasil. Ela não se configura como uma exceção, como uma ditadura; antes é um traço que permanece, que é identitário de países de economia dependente, que retém na classe burguesa a manutenção de privilégios como direito privado da minoria.

A ditadura empresarial-militar criou as condições para a expansão do capital monopolista, do que resulta, entre outros fatores, um Estado autocrático-burguês. Na análise de Fernandes (2005) é esse Estado que impede a participação política das camadas populares, garante o desenvolvimento dentro “da” e “pela” ordem na coalizão das classes dominantes, cria segurança e estabilidade para atuação da burguesia internacional no país. Também exclui as articulações políticas entre as classes, uma vez que esse Estado detém o poder de manutenção da ordem e faz avançar o projeto de modernização conservadora das oligarquias tradicionais e das elites modernas, articulando o velho e o aparentemente novo, garantindo a reprodução das desigualdades sociais e econômicas. No Estado autocrático as reformas liberais sequer são de interesse das classes dominantes.

A autocracia burguesa no Brasil incorpora o mínimo das reivindicações da classe trabalhadora. As transformações no padrão autocrático são realizadas por arranjos de cúpula com setores oligárquicos impondo seus interesses de classe como prioridade absoluta. Captar essa chave interpretativa de Florestan Fernandes é relevante e atual para entender as reformas educacionais advindas da década de 1990 no país e o movimento de contrarreforma e o caráter autocrático.

As reformas educacionais realizadas durante os governos militares encontraram fluidez no discurso do estabelecimento da segurança nacional, sem obstáculos à implementação, pois a ordem social estava estabelecida pela força do aparato policial e militar, assim como pela hegemonia do consenso ideológico disseminado. O avanço dos acordos entre o capital internacional e o projeto de desenvolvimento nacional impulsionado pelos militares consolidou parcerias decisivas entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para Desenvolvimento (USAID).

Outro argumento utilizado por Fernandes (2009) refere-se ao padrão de desenvolvimentismo que se estabeleceu nesse período da ditadura empresarial-militar com apoio das elites e da burguesia nacional tanto no plano econômico quanto no político

“irracional”. Ocorreu a expansão de empresas corporativas norte-americanas e europeias, permitindo a abertura para ingresso do capital monopolista, por meio da “erupção do moderno” que se conjuga a “privilégios arcaicos”.

As empresas corporativas em países periféricos atuam revitalizando estruturas arcaicas de poder, conjugando uma estratégia de modernização que não rompe com a cultura colonialista. Segundo Fernandes (2009), a presença das empresas corporativas é apenas a face mais “visível” do padrão de dominação que começa a emergir nesse período. Ele aponta para aspectos que se iniciam nos anos 1960 e serão decisivos na condução da política educacional do país.

A atuação do Banco Mundial nos anos 1960, assim como das empresas corporativas dotadas do discurso de desenvolvimento com segurança, garantiu relação orgânica entre empresários, militares e capital monopolista, expandindo uma mudança na dinâmica “que dirimiu as fronteiras entre as universidades públicas e as empresas privadas, criando as bases para o aprofundamento dessa relação, tal qual temos na atualidade” (Braga, 2019, p. 104).

É importante citar que outra instituição tão importante quanto o Banco Mundial na condução do aparelho de atuação político-ideológico foi o IPES. Criado em 1961, o IPES agia articuladamente com grupos constituídos por intelectuais, empresários, burocratas e especialistas que tinham livre acesso para realizar articulações junto às Forças Armadas, ao Executivo e ao Congresso. O IPES atuava como um partido que articulava e auxiliava a aprovação das reformas defendidas pelas elites na via da modernização conservadora.

Na medida em que se ampliava a mobilização popular pelas reformas de base, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial. Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG, por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva (Saviani, 2008, p. 293-294).

Toledo (2004) aponta em sua análise que o governo de João Goulart representou um período de um vigoroso alcance da luta de classes no Brasil. Contudo, a organização das forças militares e empresariais, em 1964, significou um duplo ataque: um golpe contra as reformas sociais e um golpe contra a incipiente democracia política burguesa nascida em 1945. A ditadura empresarial-militar “estancou o amplo e rico debate ideológico e cultural” que estava em curso no país (Toledo, 2004, p. 18). As consequências desses muros levantados contra a efervescência do debate educacional em curso no início dos anos 1960 impactaram, em alguma medida, o debate a ser enfrentado contra o empresariado e o bloco no poder na década de 1980,

durante as reuniões da Assembleia Nacional Constituinte no que se refere ao tema ensino médio e politecnia.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus por meio da Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971) ocorreu alinhando-se ao projeto de desenvolvimento com segurança e às exigências do capital monopolista dependente. O discurso para implementação dessa reforma é recorrente na história da educação brasileira: precisa-se de mão de obra especializada para dar conta das demandas exigidas pelo mercado.

A reforma do ensino médio profissionalizante proposta pelos militares e empresários foi apresentada como um “milagre” que alavancaria os indicadores da política educacional do país e oportunizaria condições de igualdade de oportunidades para acessar o mercado de trabalho.

O pesquisador Luís Antônio Cunha registrou episódios de manifestações estudantis durante aprovação desta reforma, assim como insatisfações advindas do Congresso, oriundas do clima eleitoral para o legislativo em 1974. Os temas do Congresso focavam mais no pagamento do ensino de 2º grau e a profissionalização compulsória. As críticas vieram também dos diretores das escolas privadas, que chamavam atenção para o caráter “pragmatista” da profissionalização compulsória e para o fato de que as exigências colocadas pela reforma poderiam levar “as escolas privadas à falência”. Outros atores relevantes nesse processo foram os diretores de escolas técnicas especialistas em educação profissional, cuja expertise adquirida diretamente da experiência no chão da escola apontava para os limites da reforma e defendia o acesso a uma formação que não fosse restrita nem especializada.

Um desses especialistas era Roberto Hermeto Corrêa da Costa, protagonista do debate da educação profissional com atuação no Sistema S e com muita influência no MEC no período do governo militar. Desde os anos 1950, Hermeto da Costa vinha realizando inserções nos debates públicos, buscando influenciar as tomadas de decisões na política de educação referente à educação profissional.

No ano de 1958, por exemplo, o jornal Correio da Manhã (13 de julho de 1958, ed. 20026, 2º caderno, p. 08) destaca um pronunciamento referindo-se a Hermeto e seu protagonismo sobre o tema da legislação profissional:

Na Federação das Indústrias do Distrito Federal, o sr. Roberto Hermeto Corrêa da Costa, diretor do Departamento Nacional do SENAI, fez uma conferência sobre os problemas de aprendizagem e de legislação de menores. O referido técnico aludiu às atividades do SENAI, explicando a evolução do ensino profissional, hoje já admitido nas próprias fábricas, mediante acordo com as empresas, visto que afirmou – nenhum país no mundo forma seus operários qualificados somente nas escolas. As bases desses acordos são simples e práticas. (Necessária, 1958).

A atuação de Hermeto Corrêa da Costa nos espaços públicos para debater educação profissional foi notada em outros momentos na história. No período das polêmicas em torno da reforma de 1º e 2º grau, ele surgiu mais uma vez, conforme destacou Cunha (2014, p. 145):

Convidado a fazer uma exposição. Roberto Hermeto causou escândalo entre os arautos da nova lei ao defender que se proporcionassem a todos os alunos do ensino de 2º grau os conhecimentos básicos necessários ao desempenho de um conjunto de ocupações, em vez da especialização estrita, deixando que a formação profissional se completasse no emprego ou em escola especializada. Essa proposta colocava a possibilidade de ingresso no ensino superior como uma alternativa de igual peso em relação à profissionalização.

A reforma tinha caráter compulsório, pois era obrigatório para todos os estudantes do 2º grau realizar a profissionalização, o que aprofundou mais uma vez o fosso das desigualdades entre escolas públicas e particulares, uma vez que as escolas privadas não adotaram integralmente a proposta do texto da lei, desconsiderando o caráter universal e compulsório que normatizava essa etapa de ensino. A legislação reforçou a marca histórica da oferta escolar no Brasil, de caráter excludente, discriminatório e desigual, fortalecendo a divisão de uma escola para os pobres, que percorreriam trajetórias para o mercado de trabalho incerto, e outra para a classe média e as elites, cuja trajetória formativa lhes permitiria acesso à continuidade dos estudos no ensino superior.

A Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71)¹⁷ trouxe uma emblemática e controversa situação ao campo da Arte, uma vez que introduziu a obrigatoriedade do ensino de educação artística no currículo escolar em um governo autoritário, cujo valor desta área de conhecimento era completamente secundarizado, sobretudo no contexto da defesa oficial da pedagogia tecnicista e de um projeto de profissionalização instrumental. Nesse período, a ênfase era conferida às artes plásticas, em especial, ao ensino de desenho, apesar de existir movimentos que lutavam por outra perspectiva de educação artística, como o Movimento Escolinha de Arte.

Por sua vez, as autoras Ferraz e Fusari (1992) apontam que o ensino obrigatório de educação artística, revelou o caráter contraditório desta concepção, pois, apesar de considerar a arte como disciplina essencial ao currículo, o Parecer nº 540/77¹⁸, que fundamenta a LDB,

¹⁷ A Lei nº 5.691/1971 não foi a primeira legislação do século XX que institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de educação artística. A lei que incluiu oficialmente o ensino em questão foi a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961). Tal movimento está relacionado com a Reforma Francisco Campos.

¹⁸ O Parecer também faz menção às formas do ensino de Música anteriores à Lei 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral. Nota-se que, na época, educação artística era quase que sinônimo de ensino de artes plásticas (nomenclatura à época, depois substituída por Desenho e Aritmética). A Música, apesar de ser uma expressividade do campo da Arte, tinha lugar diferente no currículo e, por vezes, fora da disciplina de educação artística, como foi o caso do Canto Orfeônico.

apresentava uma concepção de ensino de Arte que valorizava o “processo” de trabalho e a livre expressão, ao mesmo tempo que exigia um planejamento detalhado dos cursos. Assim, tinha-se, de um lado, a defesa de um ensino de arte que valorizava a liberdade de expressão criativa sem a centralidade da mediação do professor, e por outro, a exigência de controle autoritário sobre o ensino por meio de um planejamento detalhado.

O período da ditadura empresarial-militar também interditou e silenciou nos espaços públicos o debate sobre experiências escolares associadas a uma concepção crítica sobre a formação humana e a escola do trabalho. Podemos citar experiências vinculadas a essa concepção em países como Rússia e Cuba e outras experiências anarquistas que serviram de referência ao debate sobre politecnia realizado a partir da década de 1970 e que ganhou notoriedade nos anos 1980 no Brasil. O AI-5 também silenciou e banizou do território brasileiro as experiências de educação popular vinculadas a Paulo Freire. Até mesmo as experiências escolares de concepção burguesa-liberal, influenciadas por John Dewey e divulgadas por Anísio Teixeira, não encontraram solo fértil nesse período no Brasil.

Duarte (2004a) apontou em seu estudo que a expansão do movimento escolanovista encontrou suporte na parceria junto ao movimento construtivista, pois este defendeu princípios pedagógicos similares. O movimento construtivista surge nos anos de 1980 como um grande modismo, sua capilaridade ganha força nos anos 1990. O movimento se incorpora às pedagogias do “aprender a aprender” – palavra de ordem da educação liberal. As pedagogias do “aprender a aprender” possuem como características: a negação da escola na sua forma clássica, da possibilidade de superação da sociedade capitalista e da perspectiva de totalidade; a concepção idealista de educação e sociedade; a supervalorização do conhecimento tácito; a desvalorização do conhecimento científico; o utilitarismo; a descaracterização e desvalorização do trabalho docente.

Mencionamos aqui algumas pedagogias que Duarte (2010b) denomina de “aprender a aprender”: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia empreendedora, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia das competências. No capítulo três, destacaremos a pedagogia das competências como a eleita pela contrarreforma do ensino médio.

Apesar do movimento construtivista ter origem na década de 1980, não naquele período que se consolidou sua hegemonia. Na década citada, conforme veremos em seção posterior neste capítulo, articulava-se um bloco organizado no campo progressista, que buscava, nas palavras de Saviani (2007b), “ensaios contra-hegemônicos”, ou seja, propostas alternativas para consolidar uma outra hegemonia no âmbito das disputas de concepções pedagógicas que

pudessem servir aos interesses da classe trabalhadora, considerando que o processo de redemocratização parecia favorecer essa construção.

No ano de 1974, já sob a pressão política para a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e a força que ganhava progressivamente a frente ampla que se constituiu em torno do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o MEC recua na manutenção da reforma do 2º grau e começa a organizar ações pelas mudanças. O importante a ser destacado é que, sob a influência dos pronunciamentos e da concepção de educação profissional defendida pelo representante do Sistema S, Roberto Hermeto, foi delineado o conteúdo aprovado no Parecer nº 76/75. Nesse aspecto, chamamos a atenção para o papel que o representante do Sistema S foi ocupando no que tange às definições da Reforma de 1º e 2º graus daquele período.

A reforma do 1º e 2º graus foi analisada por Wellington Germano (1993) que apontou a tendência do Brasil em adotar uma perspectiva de formação profissional de cunho utilitarista e tecnicista enquanto que, nos países de capitalismo avançado, a demanda requerida era por um jovem com qualificação de conhecimentos complexos, capacidade de apreensão e alto nível de generalização. Nos anos 1970, já se percebia a inadequação e a insuficiência da proposta da reforma de 1º e 2º graus para as juventudes do país. Com ênfase na profissionalização precoce, de caráter tecnicista e formação fragmentada, a proposta formativa apresentada pelos governos militares era anacrônica para os países de capitalismo avançado, mas se mostrava alinhada ao projeto da burguesia brasileira de manutenção da subserviência como condição de capitalismo dependente.

A concepção de educação profissional que prevaleceu durante o regime empresarial militar, conforme aponta Cunha (2014), não era defendida nem dentro nem fora do MEC, tampouco pelos organismos internacionais que financiavam a educação, como é o caso da Usaid, que se colocou contra a reforma. O ensino técnico realizado nos Estados Unidos se qualificava no próprio local de trabalho, modelo mais similar ao do Senai, defendido inclusive por Roberto Hermeto da Costa em seus debates públicos. A concepção de técnico em nível médio encontrava terreno nas experiências europeias.

Aqui se observam duas tendências em disputa para a adoção de uma concepção formativa à realidade brasileira: uma experiência que se aproximava ao Sistema S, com viés norte-americano, cuja qualificação técnica era priorizada no próprio ambiente da fábrica ou empresa, e outra experiência que adotava a concepção de técnico em nível médio, realizada nas escolas de influência europeia.

Como sabemos, as organizações empresariais estão sempre muito organizadas para a luta ideológica e cultural. Desde os anos de 1930, por exemplo, temos a CNI como a mais

importante fração do partido ideológico da burguesia brasileira (Rodrigues, 1998b). Os empresários industriais “sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônica-pedagógica, buscando criar os homens à sua imagem e necessidade” (Rodrigues, 1998b). A atuação da CNI como partido frente ao ensino médio público integrado à educação profissional foi e continua sendo estratégica ao atendimento dos interesses da burguesia brasileira, como veremos nas reflexões posteriores nas audiências públicas realizadas em 1989.

A associação do Senai à CNI durante o governo de Getúlio Vargas conferiu ao empresariado industrial “o controle daquela que se tornaria a sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional” (Rodrigues, 1998b, p. 17). José Rodrigues (1998b) apontou em sua pesquisa que o Senai se tornou a maior rede latino-americana de formação profissional, “a fábrica de cidadãos”, enquanto a CNI tornou-se o mais importante aparelho de hegemonia da burguesia brasileira, por isso ao autor conferiu a denominação de “moderno príncipe industrial”.

Na sua definição, moderno príncipe industrial é “um complexo organismo que se constrói com o fim de corporificar uma vontade coletiva, no caso, a hegemonia da visão de mundo da burguesia industrial, para, com isso, preservar e dinamizar a acumulação do capital em geral e do capital industrial em particular” (Rodrigues, 1998b, p. 44). Este autor descortinou minuciosamente a atuação da CNI e o seu projeto de conformação da classe trabalhadora e seu grau de capilaridade no tecido social. A CNI apresentou, por meio do conjunto de discursos, pronunciamentos e documentos técnicos, a capacidade de recomposição da hegemonia industrial:

Esse mecanismo – aqui denominado de metamorfose teleológica – constituiu-se na construção e reconstrução, no discurso dos industriais, de sucessivos *télos*. Assim, o elemento fundamental dessa metamorfose é a caracterização do *télos* de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade, conduzida pela classe que o elaborou (Rodrigues, 1998b, p. 130, grifos do autor).

A palavra *télos* tem origem no grego, significa “fim”, “propósito” ou “finalidade”. Na tradição aristotélica, *télos* refere-se à finalidade última ou ao estudo dos fins e do propósito das coisas. No sentido empregado por Rodrigues, o *télos* refere-se a um denso discurso de apelo econômico que visa às necessidades de desenvolvimento da nação e induz a formação de um padrão de sociedade a ser almejado. As reformas na área da educação, alinhadas à Teoria do Capital Humano¹⁹, reforçam, ao longo de toda a história da política educacional do país, a falsa

¹⁹ A Teoria do Capital Humano foi elaborada pelos economistas Theodore Schultz e Gary Becker na década de 1960. Ela associa o investimento em educação e a qualificação profissional como indicadores potenciais do

tese estabelecida sobre as relações entre formação profissional e oportunidade de emprego, melhorias salariais e trabalhistas.

No decorrer das décadas dos séculos XX e XXI, outros aspectos, dispositivos e mitos foram sendo incorporados ao reforço positivo para revitalização e redefinição da Teoria do Capital Humano. Assim, pudemos ver nos recentes desenhos das políticas educacionais a persistência no manejo estratégico dos termos: emprego para empregabilidade, politecnia para polivalência, conhecimento científico para conhecimento operativo, formação especializada para formação flexível. Todos esses dispositivos transitam e articulam a reforma trabalhista e a atual contrarreforma educacional, fortalecendo o mito do empreendedorismo como horizonte de sobrevivência das juventudes, tornando-o conteúdo indispensável e adotado nos currículos escolares na contrarreforma do ensino médio, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

A contrarreforma do ensino médio foi colocada no contexto do golpe do Estado autocrático que decide à revelia do processo democrático, ainda que restrito, a trajetória ritualística de reuniões, seminários, sessões de debates sobre a identidade do ensino médio brasileiro que estava em curso por especialistas, pesquisadores, movimentos sociais e sindicais entre outros interessados neste tema. A conjuntura do golpe de 2016 pôs mais uma vez em evidência a análise minuciosa e atual de Florestan Fernandes: as frações burguesas nativas não promoveram, pela particularidade da associação, as reformas sociais universalistas que realizam no padrão de capitalismo dependente. Nesse sentido, a atuação de tais frações ocorre na direção da contrarrevolução neoliberal.

Todas as vezes que se tentou romper com a lógica do projeto societário de concentração de poder econômico e político na história, buscando minimizar, por uma “política de alívio por gotejamento”²⁰, o bloco da burguesia no poder, por meio do consenso ativo dos governados, adquirido pela força e coerção, foram implacáveis nas ações de golpes a governos populares.

aumento da produtividade dos trabalhadores e do desenvolvimento da economia. Nesta acepção, o trabalho é o capital, a qualificação é o investimento necessário para garantir a melhoria do salário e da carreira. As desigualdades sociais nesta teoria podem ser explicadas pela capacidade e pela competência dos indivíduos em garantir o investimento em suas qualificações. A teoria do capital humano responsabiliza o indivíduo por seu sucesso e fracasso, ocultando a lógica de acumulação capitalista que regula a economia, mantendo as relações sociais balizadas pela exploração e pela desigualdade. O discurso ideológico do empreendedorismo toma como referência a teoria do humano.

²⁰ A expansão do capital internacional ou, como melhor pode ser nominada, a expansão do capital-imperialismo “favorece as *políticas de alívio por gotejamento* a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas” (Fontes, 2010, p. 339, grifos da autora).

Em diversos momentos históricos, as tentativas de romper com a lógica do projeto societário de concentração do poder econômico e político, ainda que por meio de “políticas de gotejamento²¹” voltadas ao alívio das desigualdades, foram duramente combatidas pelas frações burguesas no poder. Isso porque, conforme aponta Gramsci (2024), a manutenção da hegemonia burguesa não se dá apenas pela força coercitiva do Estado, mas também pelo consenso ativo dos governados, construído por meio de aparelhos de hegemonia. Quando tal consenso é ameaçado, a classe dominante recorre, de forma implacável, à coerção e à desestabilização institucional, como evidenciam os reiterados golpes desferidos contra experiências de governos populares.

Ou seja, a burguesia brasileira nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo, que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, com condições de concorrer com o capitalismo central (Frigotto, 2018, p. 46).

As reformas educacionais brasileiras passam por contínuos processos que aprofundam a capitalização da educação, no sentido de subsumir a educação escolar pública à forma de mercadoria. É sempre por dentro do Estado autocrático que a elite nacional mantém suas estruturas de dominação, por meio de um padrão compósito de sua burguesia, com caráter reacionário, autoritário e mentalidade colonial. Florestan Fernandes nos ajuda a entender a particularidades da burguesia brasileira e como ela se distingue da burguesia de países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Japão e Alemanha, isso porque possui vínculos profundos com a herança colonial e senhoril de origem na aristocracia rural. A burguesia brasileira foi ineficaz em romper com os vestígios da servidão. Essa composição nos ilumina o entendimento das formas peculiares de organização dos poderes políticos locais, nacionais e suas relações internacionais.

É na particularidade do capitalismo brasileiro que a educação escolar pública, nos últimos 20 anos, vem sofrendo ofensivas contra seu caráter público por meio da ação articulada e organizada dos intelectuais da burguesia no aprimoramento dos processos de mercantilização e mercadorização da educação²². Além disso, há um ataque irrestrito à sua dimensão científica, criativa, humanística, filosófica e artística que deve compor o currículo escolar.

²¹ A expansão do capital internacional ou, como melhor pode ser nominada, a expansão do capital-imperialismo “favorece as *políticas de alívio por gotejamento* a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas” (Fontes, 2010, p. 339, grifos da autora).

²² Trabalharemos com maior extensão esses conceitos no capítulo três deste trabalho. Porém, faz-se necessário apresentar aqui o entendimento central que se deseja comunicar. De acordo com Motta e Andrade (2020), a

A escola pública brasileira, sob forte pressão dos movimentos de empresariamento da educação, assume papel estratégico de ajustar a classe trabalhadora às necessidades do novo padrão de acumulação flexível que demanda para o Brasil a formação e a incorporação de trabalho simples. O processo de reprimarização da economia²³, ou seja, de retomada da expansão de produção de caráter primário, em curso desde 1980 até os nossos dias e associado à desindustrialização da economia brasileira, reforça o caráter de capitalismo dependente que marcou o Brasil.

Martins (2019) conceitua o empresariamento da educação como um processo de mobilização e atuação articulada de grupos empresariais no campo das políticas educacionais na América Latina. Esses grupos operam como “empreendedores de políticas”, como agentes que intervêm na formulação e na reconfiguração das políticas públicas educacionais, articulando interesses públicos e privados. Essa atuação tem como objetivo central a promoção de agendas orientadas por lógicas mercantis e estratégias de acumulação de capital. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como um serviço, cada vez mais submetido a dinâmicas de mercado, por meio de mecanismos como parcerias público-privadas e processos de privatização.

A concepção de ensino médio integrado encontra suas raízes profundas na luta pela educação pública no Brasil durante a abertura do processo de “redemocratização” no país, muito embora Florestan Fernandes (1986) questione o teor político dessa nova fase da república que se inaugura no Brasil. Para ele “a vitória da democracia” não passou de uma vantagem para os militares e seus aliados. A “Nova República” representou, na sua interpretação, uma derrota do republicanismo e uma “transição lenta, gradual e segura” para a permanência da herança dos militares na cultura política.

A “Nova República” é o “prolongamento da autocracia burguesa por meio de uma democracia de cooptação²⁴. Tal modelo se caracteriza pela negação de características democráticas e de participação da classe trabalhadora, ao passo que concentra o poder na

mercantilização e a mercadorização da educação são duas dimensões centrais do processo de empresariamento de novo tipo que se organiza pela capitalização da/na educação. Ambas estão profundamente imbricadas e não ocorrem de forma distinta. No processo de mercantilização, atribui-se a educação de valores de uso e de valores de troca. No processo de mercadorização, a educação é transformada em nicho de mercado

²³ A reprimarização econômica refere-se ao retorno da dependência de um país à exportação de bens primários, caracterizados por baixo nível de industrialização e pouco valor agregado.

²⁴ Para Florestan Fernandes, a democracia de cooptação é o mecanismo político usado para integrar, na arena política, uma variedade de interesses e valores de diferentes grupos e frações das classes dominantes que disputam os espaços de poder. Essa forma de participação, feita por cooptação, contribui para “a corrupção intrínseca e inevitável do sistema de poder resultante” (Fernandes, 2005, p. 358, grifos do autor).

burguesia entre seus estratos de classe, reunindo um poder autocrático, de poucos, aglutinado nessas classes burguesas possuidoras. Assim, a burguesia reprime os movimentos e insatisfações populares enquanto atende aos desígnios das classes burguesas do capitalismo central no movimento de reprodução do capital.

No contexto do projeto de modernização conservadora, o ensino médio tem sido historicamente desfigurado enquanto direito social universal obrigatório. Longe de cumprir seu papel estratégico na construção de uma base científica e tecnológica autônoma, essa etapa da educação básica tem sido subordinada aos imperativos de uma modernização seletiva e excludente, que reforça a posição periférica e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho. Em vez de promover a superação das desigualdades estruturais, a política educacional voltada ao ensino médio tem reiterado padrões de reprodução social que servem à manutenção da ordem vigente.

Segundo dados do Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Brasil, 2021), as parcelas da população em idade escolar mais excluídas concentram-se entre as crianças de 4 e 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos. De acordo com dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), estima-se que aproximadamente 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola no ano de 2019.

Ao analisarmos os dados de exclusão escolar por posição geográfica, o relatório da UNICEF (Brasil, 2021) aponta que essa exclusão se amplia nas áreas rurais. No ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e dos adolescentes entre 15 e 17 anos residentes em localidades rurais estavam fora da escola. Uma parcela dessas crianças e adolescentes reside em territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, onde existem municípios e comunidades em áreas mais isoladas ou em situação de alta vulnerabilidade.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), não garantiu a condição de obrigatoriedade da matrícula na etapa do ensino médio; seu inicial apenas conferiu o direito fundamental à matrícula nessa etapa de ensino. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) estabeleceu uma nova redação ao artigo 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Somente no ano de 2013 a modificação ocorreu e a nova redação foi incorporada pela Lei nº 12.796, com o seguinte texto: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

De acordo com Leher (2022), a conquista trazida por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que incluiu a faixa etária de 15 a 17 anos na etapa do ensino médio como obrigatoriedade, incorporando-se à educação básica, tal qual passa também a abranger a educação infantil, permitiu aos aparelhos de hegemonia empresarial um novo espaço de disputa, um novo nicho de mercado.

Gramsci (2024) denomina como aparelhos de hegemonia as instituições e organizações da sociedade civil que operam para garantir a hegemonia de uma classe sobre outra por meio do consenso e da construção ideológica. Esses aparelhos — como a escola, a igreja, os meios de comunicação, as redes sociais, as associações de classes, a arquitetura, a disposição das ruas e outras formas de organização cultural — moldam a consciência coletiva e asseguram a direção política e cultural da classe dominante, contribuindo para a coesão do Estado e a manutenção de seu poder no bloco social.

As pesquisadoras Silva e Jakimiu (2022) demonstram como essa etapa de ensino ainda se encontra em condições incipientes de garantia de direitos sociais, de ampliação do acesso e de qualificação da permanência. As pesquisadoras evidenciam que, no período que compreende os anos de 1991 a 2004, o ensino médio passou por expressiva expansão do acesso, avançando de 3.700.000 para 9 milhões de matriculados ao final do período. Entretanto, de 2004 a 2014, houve um comportamento estável dos números em todas as redes de ensino, e o final deste período apresentou 8.3000.000 de matrículas no ensino médio.

A partir de 2015, identifica-se um decréscimo no total de matrículas: em 2015, eram 8.076.150; em 2016, somavam-se 8.133.040; em 2017, registrou-se 7.930.384; em 2018, eram 7.709.929 e, em 2019, totalizavam 7.465.891 matrículas, considerando todas as idades²⁵, segundo dados do INEP. Porém, ao se analisar especificamente os dados da rede pública, no ano de 2016, ocorre o aumento da taxa líquida de matrículas na rede pública, dado referente à quantidade de jovens de 15 a 17 (em idade socialmente regular) matriculados no ensino médio. Apesar do crescimento observado, no mesmo ano de 2016, ainda existiam 1.5000.000 jovens em idade escolar sem qualquer vínculo com o sistema educacional²⁶. Os dados apresentados

²⁵ Dados citados pelas autoras no artigo *Direito à Educação e Universalização do ensino médio no Brasil*, com fonte obtida junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

²⁶ Partimos do entendimento de que sistema nacional de educação “é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país” (Saviani, 2000a, p. 80). Nesse sentido, compreendemos que a consolidação do sistema nacional de educação no Brasil ainda é um desafio que não foi superado na segunda década do século XXI.

abrangem todos os estabelecimentos da educação básica e educação profissional tecnológica, incluindo ensino médio normal/magistério e curso técnico integrado ao ensino médio.

Conforme dados do Censo Escolar (2024), em 2023, foram feitas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. Desses dados, 84,8% corresponderam ao turno diurno e 15,42% ao turno noturno, referente às matrículas da EJA. Houve uma tendência de crescimento de matrículas no ensino médio em tempo integral entre 2019 e 2023, apresentando uma taxa de 9,9% na rede pública. É importante mencionar que a concepção de ensino médio em tempo integral difere-se do ensino médio integrado cuja referência está associada às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O sentido dessa experiência elabora-se na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, entre conhecimentos gerais e específicos.

O ensino médio em tempo integral sofreu influência de organizações internacionais e do setor privado na educação. No contexto das metas a serem alcançadas dentro da proposta de implementação da contrarreforma do ensino médio, estima-se 1 milhão de matrículas de tempo integral nas escolas públicas. Podemos inferir que são tímidas e recuadas em relação ao universo de matrículas do ensino médio no país, anteriormente apresentadas.

Ao analisarmos os dados do relatório da UNICEF (Brasil, 2021), percebemos que, no ano de 2019, 629.531 jovens em idade escolar (de 15 a 17 anos) estavam fora da escola; destes, a maioria é de meninas. Ao se analisar raça/cor de um número absoluto de 629.531, o resultado é de 64,6% para pardos, 24,1% para brancos, 10,4% para pretos e 0,6% para indígenas. Quando cotejamos os dados acima com a análise da classe social, observamos que crianças e adolescentes pardos, pretos e indígenas vivem em condições socioeconômicas com renda domiciliar de até metade de um salário-mínimo, conforme dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do relatório (Brasil, 2019). Esses dados permitem inferir que as desigualdades sociais determinam as desigualdades escolares.

O Plano Nacional de Educação (PNE) previa, até o ano de 2016, universalizar o atendimento escolar entre jovens de idade escolar entre 15 a 17 anos, atingindo a taxa líquida de matrículas em idade socialmente regular em 85%. Observando a movimentação dos relatórios do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE (2015 a 2022), vimos que, até o ano de 2022, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos que frequentava o ensino médio ou já concluíram a educação básica foi de 76, 7%. Até ao final de 2024, a meta prevista não foi cumprida.

Os dados expressam as debilidades e as insuficiências das políticas públicas para o ensino médio no país. A realidade em que se assenta o projeto de contrarreforma do ensino

médio é expressão de um projeto de democratização da educação pública que não foi consolidado, tal qual afirma Florestan Fernandes (1986), revelando como o tecido social permanece nas marcas da exclusão, da violência e da subalternidade. Essas são as marcas do capitalismo dependente no país, expressão da constituição histórica da formação social e econômica e da modernização conservadora. Florestan Fernandes elaborou o conceito de capitalismo dependente buscando entender a formação e as transformações da sociedade brasileira no contexto de expansão do capitalismo monopolista e dentro da forma específica e particular em que ela ocorre na realidade nacional.

A compreensão de que a “particularidade pertence à generalidade do capitalismo por meio da especificidade do capitalismo dependente”, legada por Florestan Fernandes (2005), conforme Cardoso (2005, p. 11), busca demonstrar a forma particular do desenvolvimento capitalista numa economia do tipo periférica, quando analisa o processo de integração específica do Brasil e da América Latina na generalidade do modo de produção capitalista. Será no texto *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* que o conceito de capitalismo dependente aparecerá de forma mais elaborada²⁷.

Neste segundo capítulo da tese, recorreremos à minuciosa análise que Florestan Fernandes (2005) realizou sobre a fase do capitalismo monopolista no país e sua incorporação ao processo de revolução burguesa e à constituição do modelo autocrático burguês, ao expor a particularidade do capitalismo dependente conjugado ao desenvolvimento desigual e combinado. Nesse caso, demos prioridade ao processo histórico de constituição do ensino médio integrado no contexto da realidade do capitalismo dependente no Brasil e suas políticas

²⁷ Considerando que este é um conceito estruturante na análise deste trabalho em relação à contrarreforma do ensino médio, expomos a longa citação: “[...] uma sociedade subdesenvolvida, que se encontre no estágio do capitalismo dependente, não só possui uma economia de mercado capitalista, no sentido moderno. A sua própria ordem econômica é uma ordem capitalista. Sob esse aspecto, ela reproduz várias condições essenciais para a existência, o funcionamento e o crescimento do regime social de produção capitalista. Talvez por causa disso, alguns autores se viram tentados a focalizá-la como se ela constituísse uma réplica em miniatura do modelo original e se estivesse, assim, num estágio inevitável, mas transitório, da evolução normal do capitalismo. Contudo, essa visão falseia a realidade em um ponto fundamental. Na medida em que a estrutura e o destino histórico de sociedade desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. Em outras palavras, a semelhança com o modelo original começa e termina naquilo que se poderia designar como a organização formal do sistema econômico. Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade histórica nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas” (Fernandes, 2008, p. 36-37).

de formação para as juventudes. Partimos do pressuposto de que o projeto de formação incorporado na contrarreforma do ensino médio para a classe trabalhadora atende e fortalece o processo permanente de modernização conservadora no país, refletindo na aparência de reformas (trabalhista, previdenciária, educacional) flexíveis e modernas alimenta a posição econômica e cultural periférica que o país ocupa no cenário internacional.

O conceito de autocracia é retomado para mostrar como o golpe ao governo de Dilma Rousseff, articulado pelas frações burguesas nativas foi acionado por meio do consenso ativo dos governados, na estratégia da força e da coerção, produzindo um clima social de que seriam implementadas mudanças para restaurar a ordem social. No entanto, o que se buscou foi instaurar a ordem dominante, impedindo rupturas mais profundas. A velha fórmula das políticas sociais de padrão dependente foi acionada para manter a linha da tradição política brasileira – mudar, porém, conservando – dentro do projeto de desenvolvimento referenciado na “modernização conservadora”.

Em 31 de agosto de 2016, o governo federal, sob gestão de Dilma Rousseff, sofreu um golpe de estado engendrado por forças parlamentares e judiciais, com apoio de empresários, especialmente da mídia, o que resultou na perda do cargo da Presidente da República. A argumentação de Gree (2017) aponta para o fato de que os golpistas utilizaram discursos e métodos similares aos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva, para comandar o golpe contra o governo de João Goulart, em 1964. Napolitano e Ribeiro (2017) também argumentam na mesma linha, destacando que, nas três grandes crises republicanas na história brasileira (1954, 1964 e 2016), o componente Legislativo *versus* Executivo atuou no conflito político-ideológico. O Congresso e os parlamentares utilizaram suas prerrogativas constitucionais e institucionais para instrumentalizar o golpe.

Após saída de Dilma Rouseff do cargo da presidência, a primeira ação de Michel Temer foi perpetrar a reforma do ensino médio, respondendo aos interesses da burguesia. As categorias capitalismo dependente e autocracia nos ajudam a entender o objeto e o movimento da política educacional e econômica.

Michel Temer assumiu a presidência do Brasil após o impeachment de Dilma Rousseff. Em menos de 30 dias de sua gestão, a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que tratava da reforma do ensino médio, foi editada em 22 de setembro de 2016, sem que fosse ao menos finalizado o processo que julgava Dilma Rouseff. A referida MP alterou o currículo nacional ao substituir a concepção de currículo comum por itinerários formativos, subdivididos em 5 áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional. No

texto inicial da MP, quatro disciplinas seriam suprimidas para todos os anos do ensino médio: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

A supressão dessas disciplinas tornou-se uma questão neblinada na contrarreforma. Mesmo após as manifestações e o anúncio pelo governo Michel Temer de que as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia retornariam ao currículo escolar, permaneceu no texto da contrarreforma a expressão “Estudos e Práticas” (§ 2º Art. 3º da Lei nº 13.415/2017). Retomaremos este debate no próximo capítulo ao analisarmos os impactos da contrarreforma no currículo de dois Institutos Federais.

O anúncio da reforma do ensino médio imposta pela MP juntamente com os cortes orçamentários para educação pública, prevista pela Emenda Constitucional dos gastos públicos (EC 96/2016), desencadeou no país manifestações estudantis, denominadas por movimentos de ocupação. Os movimentos de ocupações em escolas públicas somaram-se a outros movimentos realizados por associações de pesquisa, fóruns, sindicatos, entre outros, reivindicando o debate sobre a medida provisória e manifestando a defesa do projeto de ensino médio integrado.

A MP nº 746 incorporou o projeto original da Lei nº 6.840/2013 apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), desconsiderando completamente as críticas que tinham sido elaboradas a este projeto em debates públicos. Estes foram impulsionados por pesquisadores especialistas do tema e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que passou a aglutinar várias entidades e grupos de pesquisa. Tais críticas passaram por análises do MEC.

Sob um forte discurso político que ganhou capilaridade na mídia, o ministro Mendonça Filho passou a defender a reforma sob os seguintes falaciosos argumentos: Portugal, França e Alemanha tinham flexibilidade curricular e presença de ensino técnico; o ensino médio brasileiro apresentava péssimos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); alta taxa de evasão, correspondendo a 40% não concluintes e apenas 20% acessavam a universidade. Outro aspecto defendido pelo ministro na época referia-se ao fato de que o ensino brasileiro falhava em ter muitas disciplinas em seu currículo e que estas eram pouco atrativas ao interesse dos estudantes. Assim, agrupar as disciplinas em itinerários possibilitaria a cada estudante a liberdade de escolher sua trajetória formativa.

Assim, no intuito de salientar a velocidade da tramitação da MP, colocada como prioridade no governo Temer, o pesquisador Cunha (2017) decifra, sob o ponto de vista econômico, a “função contenedora” praticada pela política educacional brasileira em outros momentos da história. O ensino superior privado, que vinha em franco crescimento desde o primeiro mandato de Dilma e com volumosos incentivos governamentais como o

Financiamento Estudantil de Ensino Superior (FIES), foi atingido pela crise econômica. Além de sofrer com a redução dos investimentos dos incentivos públicos, as condições de vida dos estudantes também impactaram a arrecadação de capital, pois muitos tiveram que abandonar os cursos.

O desfecho da crise instalada no ensino superior privado provocou mais uma vez na história educacional brasileira a política educacional de “função contenedora”. Para conter a crise empresarial do setor educacional que vinha investindo no ensino superior, o ensino médio tornou-se o novo nicho de mercado, para garantir a continuidade da acumulação de capital sem preocupação com as consequências nefastas para o ensino médio público e os jovens das classes populares. Isso fortaleceu o movimento permanente de expropriação de exíguos direitos sociais garantidos sob duros embates durante a elaboração da Constituição de 1988. Um dos prismas que nos ajudam a enxergar a contrarreforma do ensino médio é a análise do desenvolvimento desigual do capitalismo e da participação ativa das burguesias nacionais na garantia da acumulação do capital no Brasil.

As reformas no Brasil constituem-se em um movimento permanente de contrarreforma – característica própria da modernização de tipo conservadora –, no qual o capitalismo atualiza as políticas sem alterar as bases econômicas, ou seja, promove mudanças, porém conserva as velhas estruturas institucionais. A autonomia limitada da burguesia brasileira, a fragilidade de sua atuação política junto à economia internacional e sua atuação exasperada e tirânica, que reconhece apenas os direitos para si, sufocam qualquer tentativa de construção de políticas que atendam às demandas mínimas da universalidade dos direitos humanos e sociais no contexto de uma economia de capitalismo dependente, decorrência de um Estado autocrático-burguês.

A contrarreforma do ensino médio atende aos interesses do bloco empresarial que vem construindo historicamente estratégias para alcançar essa etapa do ensino. Destacamos aqui dois blocos que se organizam na disputa das políticas educacionais e do fundo público: primeiro, a Confederação Nacional da Indústria; segundo o Movimento Todos pela Educação (MTPE)²⁸. A atuação dos empresários acontece de modo muito organizado, articulado e

²⁸ A Confederação Nacional da Indústria é definida por Rodrigues (1998b) como o mais importante partido ideológico da burguesia brasileira. O MTPE iniciou as atividades no ano de 2005 e foi composto por um grupo de líderes empresariais. Em 2006, o grupo lançou o projeto Compromisso Todos Pela Educação. Em 2014, o Movimento Todos Pela Educação no Brasil teve seu estatuto reformado para se qualificar como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). O Movimento Todos Pela Educação conta com 32 organizações associadas e divididas entre mantenedoras e parceiros. A pesquisadora Martins (2019) afirmou, em seu estudo, que o MTPE possui uma capilaridade e uma atuação ampla no território nacional e internacional, apresentando diálogo direto com uma fração da economia brasileira. Este movimento é composto por entidades tradicionais da estrutura de representação de interesses de classe: Federação das Indústrias do Estado de São

estruturado em uma ampla rede internacional na América Latina. Esta, por sua vez, é articulada pela Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), como veremos no capítulo três desta tese. Martins (2019) descreve a REDUCA como uma “rede de redes”, estruturada tipo plataforma que articula diversas organizações da sociedade civil, entre as quais se destacam entidades empresariais, coalizões de grupos empresariais, institutos, fundações, governos, organizações do terceiro setor e *think tanks*. A REDUCA é caracterizada como um espaço de promoção da governança em rede.

O golpe engendrado contra o governo de Dilma Roussef põe em evidência a fragilidade e a debilidade da democracia brasileira. A burguesia brasileira não hesita em instaurar saídas autoritárias e tirânicas nos momentos de crise, para conter o avanço de direitos sociais, ainda que sejam parcos e exíguos, como os conquistados durante a primeira fase do governo petista. Fernandes (2005) já apontava a direção: sem rupturas radicais, as bases da autocracia burguesa permanecem ativas e no ponto de serem acionadas para atuarem na força e na coerção.

A passagem de um governo empresarial-militar para governos civis não significou mudanças na estrutura econômica; não houve alterações no modelo de capitalismo dependente e de heteronomia cultural. Os traços autocráticos são subjacentes ao país, o que possibilitou o desfecho do golpe de 2016. Os acordos firmados no período do regime militar junto a organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização do Comércio e outros setores financeiros, seguem fortalecidos e sendo indutores da política educacional.

A atual contrarreforma do ensino médio está ligada ao caráter autocrático do Estado brasileiro e caracteriza-se como tal justamente por estar conectada às duas categorias fundamentais: capitalismo dependente e autocracia. Estas nos favorece compreender a promessa de desenvolvimento dentro da ordem, por meio da formação de alianças que sustentam a formação do bloco no poder e a subordinação do capital nacional ao capital internacional. A contrarreforma possui como traço um desenvolvimento de aparência modernizante, porém o que podemos ver é que fortalece e perpetua a heteronomia no sistema educacional.

A heteronomia é consequência do capitalismo dependente e agrava os problemas a serem enfrentados para construção de uma educação pública, autônoma, de qualidade social e

Paulo (FIESP) e Federação Brasileira de Bancos (Febraban); associações de natureza mercantil-filantrópica, ou seja, possuem conselhos, fundações, institutos, ONGs; organismos internacionais (como consultores); o Estado, através de cargos executivos, representativos ou de conselheiros.

universal. A expansão das matrículas no ensino médio ocorreu impulsionada por ações dos governos petistas, resultantes das lutas e pressões de movimentos e organizações sociais e científicas que se articularam para enfrentar os problemas relacionados à função e identidade do ensino médio. Essas pressões estiveram associadas a um projeto de formação integrada, pautado na defesa do ensino médio como um direito humano, social e subjetivo, cujo horizonte formativo busca o desenvolvimento das dimensões humanísticas, técnicas, culturais, políticas e estéticas. Esse projeto de escolarização, comprometido com a qualidade social e com outras relações de produção, de caráter antimercantil, precisava ser contido, pois, na concepção de ensino médio integrado, expandia-se o acúmulo teórico e político das lutas educacionais produzidas no Brasil nos anos 1980.

O ensino médio integrado tem sua origem na defesa de um ensino médio unitário, cujo trabalho é o princípio educativo. As reflexões elaboradas e fomentadas com amplo espectro por Saviani (1989) destacam o trabalho como princípio educativo em três dimensões: Primeiro, o trabalho é a atividade que caracteriza a existência humana, distinguindo o homem dos animais, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas finalidades. Portanto, o trabalho é um princípio educativo porque determina, historicamente, o modo de ser da educação, conforme o modo de produção da vida. Em segundo lugar, o trabalho é um princípio educativo ao estipular exigências específicas do trabalho social e econômico que o processo educativo precisa atender para assegurar a participação direta dos membros da sociedade na produção e na vida social. Terceiro: o trabalho é um princípio educativo porque, em sua concepção, está intrinsecamente ligado à formação humana, a ponto de estabelecer a educação como uma modalidade específica do trabalho: o trabalho pedagógico.

A perspectiva que orienta o ensino médio integrado tem como horizonte a superação da histórica cisão entre formação básica e formação profissional. Essa dualidade estrutural revela uma fragmentação do processo escolar, que opera como um mecanismo de distinção social ao direcionar os estudantes para trajetórias educacionais distintas, conforme sua origem de classe. Tal divisão contribui para a alocação desigual dos indivíduos na estrutura social, perpetuando sua inserção em posições antagônicas na divisão social do trabalho — seja no polo da exploração, seja entre os que são explorados.

A contrarreforma do ensino médio se organiza nos rearranjos de alianças e na composição da formação do novo bloco no poder do governo Temer. Os aparelhos de hegemonia empresariais se articulam para garantir a produção e a difusão do consenso em torno do fracasso do ensino médio público e a substituição por um modelo moderno e erigido sob a estrutura de uma política colonial.

A reforma do 1º e 2º graus estava respondendo ao contexto do milagre econômico, sustentada pela Teoria do Capital Humano, no qual a formação profissional é vista como um investimento econômico que aumenta a produtividade.

A atual contrarreforma da educação envolve um movimento articulado que apresenta dois pontos fundamentais: o primeiro, remete a um conjunto de reformas no âmbito do Estado, tais como a Emenda Constitucional dos gastos públicos (EC 96/2016), a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 2017), a Reforma da Previdência (EC 103/2019) e a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017). O segundo, refere-se às reformas no campo ideológico, abrangendo a educação básica e o ensino superior. Sua abrangência envolve: Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular (Brasil, Resolução nº 17/2018b); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 03/2018a); Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores para Educação Básica (Brasil, Resolução nº 01/2020); 4ª Edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, Resolução nº 02/2020); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, Resolução nº 01/2021).

Um ano após a aprovação da Lei que normatizou a contrarreforma do ensino médio, a segunda medida para alterar o currículo foi a publicação da Resolução nº 17/2018, que expressa a nova BNCC. O documento assemelha-se à perspectiva curricular e pedagógica adotada na política nacional de educação como diretriz curricular para a educação básica, denominada PCNs, aprovados na década de 1990 durante as reformas educativas impulsionadas nos mandatos do governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

As reformas foram implantadas por meio das ações promovidas pelo MEC, então comandado por Paulo Renato de Souza e sua equipe, durante o período de 1995 a 2002, e foram decisivas para a articulação dos interesses das classes hegemônicas do sistema capitalista global e da burguesia brasileira. Essas mudanças incluíram a flexibilização curricular e a introdução de parcerias entre redes públicas e setor privado, evidenciando as contradições entre interesses públicos e privados na educação. As reformas educativas realizadas naquele período contribuíram, com efeito, para fortalecer a expansão do projeto de modernização conservadora do país.

Entre as reformas educativas implementadas sob a gestão de Paulo Renato de Souza, citamos a reforma curricular consolidada por meio dos PCNs, cujas similitudes são encontradas na atual reforma curricular para educação básica, a BNCC, como analisaremos adiante. Os PCNs (1998a, 1998b, 2002) fundamentados nas pedagogias do lema “aprender e aprender”, evidenciando o discurso léxico da pedagogia das competências, desempenharam um papel

fundamental na orientação de diversas políticas públicas educacionais no Brasil. O Documento curricular serviu como referência para a elaboração de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores, e também para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A pedagogia das competências é convocada novamente para converter a formação dos jovens à adaptação funcional e subordinada às determinações do mercado. Primeiramente, ela buscou atender à ideologia da empregabilidade; desta vez, sua retomada visa o enquadramento da ideologia do empreendedorismo.

A justificativa utilizada para aprovação da recente contrarreforma encarnou um discurso que foi pulverizado na mídia de modo a convencer o consenso ativo das massas sobre a necessidade de mudanças urgentes no ensino médio. Entre as argumentações forjadas pela comissão que elaborou a MP que a encaminhou ao Congresso Nacional no ano de 2016, entre outras constavam: 1) baixo rendimento dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2) estrutura curricular do ensino médio com 13 disciplinas, caracterizada como extensa, superficial e fragmentada; 3) necessidade de melhorar o desempenho do ensino médio brasileiro, entre outras. As alterações promovidas para o ensino médio concentram-se nas questões curriculares, sem apontar perspectivas de infraestrutura para funcionamento das aulas, laboratórios, concursos públicos, plano de cargos e carreiras aos docentes, financiamento público. O currículo foi o alvo e assim a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu alterações na LDB, conferindo pelo artigo 4º o seguinte:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Os empresários, organizados em redes e em articulação com o MTPE, conseguiram ampliar sua capilaridade em diversos setores da sociedade. Martins (2019) destaca os principais atores que compõem essa rede: organizações da sociedade civil, fundações, institutos, associações empresariais e entidades de classe, bem como representantes de governos e setores do terceiro setor. Especificamente, o movimento inclui organizações como a Fundação Educar DPaschoal, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Unibanco, além de entidades de classe, empresas e fundações empresariais.

Nesse contexto, destacam-se as assessorias formuladas e “ofertadas” pela Fundação Lemann, que passam a “pensar” e estruturar soluções para as secretarias de educação, as escolas

e os professores. Criada com o propósito de atuar na reformulação das políticas educacionais na América Latina, especialmente no Brasil, a Fundação Lemann é apresentada como uma das principais organizações empresariais que mobiliza recursos e exerce significativa influência sobre as políticas públicas de educação.

Necessário nos é destacar também a forte atuação empresarial da CNI nos desdobramentos da contrarreforma do ensino médio, beneficiando-se historicamente das relações público-privadas e participando ativamente como braço direito das frações burguesas para implementar os projetos educativos dos empresários, cujo objetivo é a formatação e conformação da classe trabalhadora à ordem do capital.

As políticas que vêm reconfigurando a educação básica e superior no Brasil intensificam um processo de mercantilização acentuado, que particulariza o país no cenário global. Segundo Leher (2021), as políticas educacionais, moldadas por diretrizes econômicas e ideológicas, estão profundamente entrelaçadas e não podem ser compreendidas de forma dissociada da guerra cultural em curso no Brasil. Esta se configura como um ataque sistemático à herança iluminista e aos valores legados pela Revolução Francesa, conduzido por setores da extrema direita, com destaque para a atuação de estrategistas como Steve Bannon e Olavo de Carvalho.

A ofensiva se fundamenta no negacionismo e no anticientificismo, com o propósito de criar as condições para a instauração de um regime antidemocrático. As universidades, enquanto espaços historicamente dedicados à produção do conhecimento, à promoção da racionalidade e à defesa da secularização, tornaram-se alvos centrais dessa disputa. No cerne desse embate, a guerra cultural adota um discurso de enfrentamento ao chamado marxismo cultural, atacando temas como a crise climática, os direitos de gênero e outras agendas progressistas. Em última instância, busca-se deslegitimar princípios como a laicidade, os direitos humanos, o pensamento crítico e a ciência, negando as bases iluministas e as conquistas democráticas associadas ao uso autônomo da razão.

Nesse contexto, destacam-se os aparelhos de hegemonia, vinculados ao empresariado da extrema-direita, cuja atuação se concentra na promoção de uma formação moralista e dogmática. A partir dessas condicionalidades se deriva uma pedagogia que exacerba o individualismo e reduz a educação à formação de competências, concebidas como instrumentos para uma adaptação cada vez mais passiva dos sujeitos às exigências do capital (Martins, 2004, p. 53).

2.2 A CONCEPÇÃO DE POLITECNIA COMO DISPUTA DE PROJETO PARA O ENSINO MÉDIO NO DEBATE DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA LDB DE 1996

O debate realizado sobre a reforma de 1º e 2º graus, no bojo das lutas pela ampliação das conquistas logradas no texto constitucional de 1988, foi profícuo e nos ajudará a situar as forças e concepções em disputa naquele cenário. Logo após a promulgação da Carta Constitucional, iniciaram-se as movimentações dos diferentes campos em debate, o que culminou na organização do Grupo de Trabalho da LDB, formado pela Comissão de Educação da Câmara e coordenado pelo então deputado Florestan Fernandes (PT-SP).

As disputas ocorridas no período da instalação dos trabalhos no Congresso Constituinte, nas Audiências Públicas no ano de 1987, cuja representação das entidades educacionais se deu no Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, conduzem ao entendimento sobre as origens do atual palco da luta de classes entre o ensino médio integrado e a contrarreforma do ensino médio. O Fórum aglutinou um conjunto de alianças que agregava representações nacionais de caráter acadêmico-científico, profissional, sindical e estudantil, sendo composto por 15 entidades. Os princípios e as propostas do Fórum tiveram como referência a Carta de Goiânia, elaborada na IV Conferência Brasileira de Educação.

Os embates naquele período, posicionavam-se entre dois campos: as propostas de concepção pedagógica de perspectiva tecnicista e dualista, às vezes conjugadas à formação polivalente, e, do outro lado, a proposta do campo progressista, tomando como referência as concepções de escola politécnica e unitária, do trabalho como princípio educativo.

A originalidade e a fecundidade dessa experiência coletiva que realizou ricos debates sobre educação pública e travou importantes lutas em seu favor precisam ser resgatadas em face da correlação de forças negativas que caracterizou as lutas sociais e educacionais nas décadas seguintes (Braga, 2019, p. 206).

A disputa das concepções educacionais que definiriam o conteúdo a ser contemplado na LDB de 1996 abrangia diferentes forças políticas, incluindo bandeiras de cunho liberal-republicano e bandeiras de cunho socialista, o debate durante as audiências públicas explicitou essas diferenças de posições.

O cenário de continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a república, num processo de transição democrática denominado por Florestan Fernandes (1986) como “transição segura”, não rompia com o passado, pois evitava combater a ditadura de frente. Pelo exposto,

ainda que essas diferentes forças políticas disputassem as ideias e as bandeiras presentes no campo educacional, *as proposições assumidas coletivamente* pelo movimento de educadores situaram-se *hegemonicamente* na defesa das bandeiras liberal-republicanas. Este foi o consenso mais avançado a que se conseguiu chegar nesse momento e representava concretamente um passo adiante, considerando a desconcertante realidade educacional brasileira, ainda pautada no elitismo e eivada de concepções místicas, confessionais, antiempiristas, entre outros (Braga, 2019, p. 212, grifos da autora).

A Nova República foi erigida dentro de uma coalizão conservadora, uma composição pelo alto, como definiu Florestan Fernandes (1986). O movimento das *Diretas Já* forneceu às classes dominantes uma “radiografia da sociedade brasileira” que assustou a burguesia. A conjuntura política impulsionou a recomposição das estratégias das classes dominantes junto aos movimentos populares – entre eles, os movimentos docente e estudantil. O espírito de conciliação adotado por uma fração significativa dos movimentos de educação deu vantagem à transição segura do Estado autocrático. Os movimentos “ofereceram quase de graça um respiro às classes dominantes e à sua estratégia de explorar a transição lenta, gradual e segura como um expediente para montar um Estado de segurança nacional com as aparências de um ‘Estado de direito’” (Fernandes, 1986, p. 32).

É neste contexto histórico que, em março de 1989, tiveram início os debates nas audiências públicas da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do Congresso Constituinte. As entidades que compuseram o Fórum em Defesa da Escola Pública participaram ativamente das audiências públicas de tramitação da LDB. A iniciativa de sistematizar o texto de Lei do campo progressista foi elaborado pelo professor Saviani²⁹. Nessa primeira versão continha a concepção de ensino médio politécnico, posteriormente debatido em audiência pública pelos intelectuais que vinham produzindo sobre o tema, aos quais já nos referimos: Acácia Kuenzer, Lucília Machado e o próprio Dermeval Saviani.

Durante o período, a realização do debate sobre ensino médio e a concepção de politécnica contou com a fundamental participação de educadores e pesquisadores que atuaram nesses espaços públicos de debate e de luta social e política. Os participantes enfatizaram, em suas pesquisas e a partir da influência das leituras de Marx e de Gramsci, categorias como politécnica, educação tecnológica, escola unitária e trabalho como princípio educativo. O debate ultrapassou o ambiente acadêmico e se expandiu no espaço público, na arena política das instituições e junto aos movimentos sociais organizados da educação do campo progressista,

²⁹ A primeira versão da LDB, de 1996, apareceu na Revista ANDE no ano de 1987. Tratou-se de um texto encomendado que consolidaria a primeira versão do projeto de lei. Demeval Saviani (2000a, p. 35) relata que “ao definir-se a pauta do número 13 da Revista da ANDE, decidiu-se que o tema central seria a nova LDB”.

anteriormente citados, como o movimento estudantil, sindicatos da educação e entidades acadêmico-científicas.

Assim sendo, as entidades envolvidas buscaram aglutinar forças e consensos possíveis para o enfrentamento da ditadura empresarial-militar e para discutir uma proposta de educação pública no âmbito das Conferências Brasileiras de Educação. Em 1986, a consolidação dessas forças, apesar de suas contradições, organizou-se no âmbito do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. É importante destacar que o debate sobre a politecnia ocorreu em um contexto de acirrada disputa, tendo início na organização e mobilização no âmbito do Fórum em Defesa da Escola Pública, da sua atuação na Constituinte e durante a elaboração da LDB.

Rodrigues (1998a) realizou uma pesquisa que colaborou na sistematização e caracterização do movimento de construção da concepção de educação politécnica no Brasil no período de 1984 a 1992. Esse trabalho contribuiu para o entendimento de parte das movimentações estratégicas em torno das disputas de projetos para o ensino médio. A esse respeito, o autor expõe o seguinte:

Os textos produzidos no momento mais acirrado de debates para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são fortemente marcados pela priorização da dimensão pedagógica, principalmente no que tange à organização de um sistema educacional (em especial, o ensino de nível médio) inspirado na concepção politécnica (Rodrigues, 1998a, p. 26).

A pesquisa demonstra que, na época, a busca pela efetivação da concepção politécnica pelos autores mapeados em seu estudo estava diretamente associada à luta pela ampliação da liberdade no trabalho para toda a humanidade.

No Brasil, foi a Dermeval Saviani que se atribuiu o papel de capilarizar o debate sobre a politecnia, cuja origem liga-se à primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sob a influência do pensamento de Marx, Engels e Gramsci, tiveram início as produções teóricas desse debate. Foram egressos da primeira turma de Doutorado da PUC-SP os autores que ganharam notoriedade pelas publicações sobre o tema: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado, que foram orientandos do Prof. Saviani.

A pesquisa de Rodrigues (1998a) permitiu uma visão sobre quais aspectos fundamentaram o debate da politecnia entre 1984 e 1992, cuja influência foi decisiva para a disseminação do debate após a aprovação da LDB e na formulação, anos depois, do Decreto nº 5.154 de 2004 – período em que Luiz Inácio Lula da Silva já estava na presidência.

Desse modo, nos deteremos mais um pouco em descrever aspectos do debate daquele período, com aporte na pesquisa citada. Assim, temos na obra de Dermeval Saviani (1986) o tema da politécnica associado à problemática de um sistema nacional de educação. Desde aquele período, Saviani apontava que o “Nó do ensino brasileiro” é o ensino médio. Nessa reflexão, ele observa que o movimento pendular no debate sobre o ensino médio no Brasil estava localizado entre o 1º e 2º graus, ora visto como ensino propedêutico, cuja função se caracteriza como preparatória ao ensino superior, ora visto como ensino profissionalizante, com caráter de terminalidade deste nível de ensino destinado aos jovens da classe trabalhadora.

O ‘nó’ para esse autor está justamente na falta de consenso, entendimento assertivo e direcionamento sobre a função do ensino de 2º grau na sociedade, sua concepção formativa e sua organização curricular. Deste modo, conforme Saviani, o nó que precisaria ser desfeito seria a superação deste movimento pendular derivado da indefinição da função do ensino médio brasileiro, uma questão cuja resolução vem se arrastando por décadas até os dias atuais, encontrando na conjuntura do avanço do ultraconservadorismo no Brasil e no mundo um terreno fértil para avançar a contrarreforma do ensino médio e a BNCC.

Nosso objetivo, ao retomar o debate das audiências para tramitação da LDB, incide exclusivamente sobre a compreensão das perspectivas formativas para o ensino médio na origem do debate sobre a concepção da politécnica, que estava se delineando dentro do processo de correlação de forças nas audiências públicas e dos reflexos que foram internalizados posteriormente nos governos dos Presidentes da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2023) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011; 2023-2026).

Os limites para o debate, a elaboração e a tramitação desta Lei vinham se configurando dentro da transição lenta, gradual e segura, que favorecia a burguesia brasileira e comprimia os direitos da classe trabalhadora no Estado autocrático. Todavia, apesar da conjuntura desfavorável aos movimentos da educação, as audiências, que tiveram início em março de 1989, “talvez tenham sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional” (Saviani, 2000a, p. 57).

Mapeamos 36 audiências públicas com a participação de cerca de 30 entidades, dentre as quais destacamos: ANDE, ANDES, ANPAE, CEDES, ANPEd, SBPC, GT/MEC, Fórum Nacional dos Secretários de Educação, CNTE, FASUBRA, CRUB, União Brasileira dos UBES, UNE, ABESC, CNEC, FENEN, AECB, FITEE, OCB, CPB Professores do Brasil, Secretaria de Educação Básica do MEC e Secretaria de Ensino Superior do MEC entre outras representações acadêmico-científicas.

As audiências foram divididas em quatro eixos principais³⁰. Os convites às entidades, representantes e especialistas eram realizados conforme o tema proposto para debate. O tema referente ao ensino médio foi tratado separadamente, dada a complexidade e o nó em torno da especificidade de sua identidade e da forma como seria oferecido. Saviani já vinha apontando as dificuldades que se acumulavam em torno da definição do lugar e do papel do ensino médio no sistema de ensino.

A primeira reunião ocorrida em maio de 1989, teve a participação de Roberto Felício, representante da CNTE e nela foi apresentada a preocupação com a organização de um currículo mínimo nacional, para que não se deixasse ao arbítrio das secretarias ou das direções das escolas, as definições das áreas de estudos que seriam inseridas no currículo. Felício assim se posicionou:

Entendo que deve haver um currículo mínimo, a nível nacional, uma definição de que, em todos os lugares, teremos os tratamentos de determinados conteúdos [...]. Poderia haver uma visão de que História é desnecessário; é contar coisas do passado. Isso não pode acontecer. Temos de ter uma definição mínima. Com o ensino de artes também é a mesma coisa. Quem já esteve dentro de uma escola sabe que isso é encarado como um luxo. A visão é de que a escola deve preparar o sujeito para ser mão de obra barata. Quer dizer, o trabalhador e seu filho não devem ter acesso à cultura, à produção e ao “consumo” (entre aspas) dos bens culturais e artísticos (Brasil, 1989c, p. 18).

A posição da CNTE pautou o trabalho como princípio educativo, debate que, como vimos anteriormente, vinha sendo acumulado entre os intelectuais de esquerda, cuja produção ganhou corpo teórico em teses já analisadas. O aspecto que nos chama a atenção é que Roberto Felício citou a relevância do caráter preponderante das ciências humanas no currículo, embora tenham sido o principal alvo do ataque da contrarreforma do ensino médio no currículo, como veremos.

Nas audiências, que contaram com a participação dos representantes dos Conselhos das Escolas Federais, como João Manoel Peil de Souza do Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais e João Cimino do Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, observamos que não houve consenso em relação à concepção de educação politécnica apresentada pelo campo progressista. As escolas técnicas e agrotécnicas reivindicaram o reconhecimento de suas experiências no território nacional e a expertise histórica no trabalho que vinham desenvolvendo na formação profissional, sem excluir a formação científica e humanística. João Manoel Peil de Souza, ao posicionar-se sobre o tema da politecnia, observou

³⁰ Democratização da Educação, Qualidade da Educação, Gratuidade do Ensino e Recursos Financeiros para a Educação Pública.

que esta “tem uma teoria brilhante, mas as coisas ficam um pouco perdidas quando olhamos o aspecto da sua prática dentro da educação nacional” (Brasil, 1989d, p. 124).

Também o sr. Luciano D’Ângelo, Diretor da Escola Técnica Federal de Campos, ao pronunciar-se sobre a questão da politécnica, trouxe a preocupação em relação a esta concepção apresentar um “afastamento da especialização no campo tecnológico”. Desse modo, assim ponderou:

Se é justa a questão da politécnica e se ela vem para resolver o grande contingente das escolas de ensino médio, que não têm clareza quanto à relação da educação-trabalho, é preciso que se tome o cuidado de, ao legislar, salvaguardar a existência de quem já faz esse ensino técnico voltado à habilitação para o trabalho (Brasil, 1989d, p. 28).

Começamos a identificar, com base na audiência de maio, perante os representantes dos Conselhos das escolas federais, que não havia consenso em relação à concepção de politécnica e ao caráter do ensino médio. O bloco de disputa pela hegemonia no campo progressista não alcançava consenso sobre a compreensão das propostas que estavam sendo defendidas para o corpo do texto da Lei. O posicionamento das escolas técnicas federais, em alguma medida, fragilizava-se, pois fortalecia o bloco homogêneo e articulado do Sistema S.

Em uma reunião ocorrida em junho de 1989, participaram a ANDE, com Sônia Souza Penin, a ANPEd, representada pelo professor Osmar Fávero, e também Ivany Rodrigues Pino, Presidente CEDES. Dessa reunião, destacamos duas falas que abordaram o ensino médio.

Osmar Fávero, ao apresentar as considerações da ANPEd, destacou que vários conteúdos a serem expostos já constavam no projeto de Lei apresentado pelo deputado Otávio Elízio. Tendo em vista que a associação já vinha se dedicando há quatro anos ao tema da LDB, assim, posicionou-se:

Assumimos, como fulcro da definição da lei, o trabalho como princípio educativo. Isso significa pensar, efetivamente, uma sociedade diferente da que temos hoje. Não há nada de anormal refletir sobre isso num projeto de educação que visa ao futuro. Temos muito presente também que estamos no final do século e que a legislação não deve apenas consagrar uma reforma circunstancial, mas, sim lançar as bases de uma profunda inovação no sistema educacional, se, efetivamente, se quer superar os impasses enfrentados, hoje, pela educação e pelo ensino [...] (Brasil, 1989m, p. 31).

O Projeto de Lei apresentado pelo deputado Otávio Elísio, em dezembro de 1988, representou a primeira iniciativa formal para a tramitação de uma nova LDB. Registrado como projeto nº 1.258/88, o texto original teve como principal referência as contribuições do educador Dermeval Saviani e contou também com a participação de um especialista em financiamento educacional.

A intenção do Deputado Elísio ao apresentar essa proposta era garantir uma legislação que expressasse os interesses das forças progressistas, especialmente em um contexto de preocupação com a possibilidade de que o processo de formulação da nova LDB fosse capturado por setores conservadores ou por grupos vinculados a agendas privatistas.

A exposição do caráter da especificidade e da oferta apresentados pela ANDE e pela ANPEd expressavam um consenso entre as duas entidades. Esta última explicitou sua posição teórica em relação à concepção formativa, destacando o conceito de trabalho como princípio educativo.

Em uma audiência ocorrida em outubro, com a participação da professora Acácia Kuenzer, ela ressaltou que “a questão de concepção, hoje, é crucial. Por isso, identificamos a relevância da exposição do Fávero nomeando a concepção de escola, pois esta se associa a uma concepção de mundo” (Brasil, 1989m, p. 10-11). Na raiz dessa discussão, a concepção de politecnia é apresentada como um ponto de chegada, um horizonte político que não se deve perder. Sua exposição prolongou-se sobre o conteúdo da politecnia. Sobre o ter desta concepção, Dermeval Saviani (2000a) assim se pronunciou no texto sobre a tramitação da LDB:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau (ensino médio) profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade (Saviani, 2000a, p. 39-40).

Ao retomarmos esse conteúdo e a explicitação que se tinha no ano de 1989 sobre a politecnia, não estamos desconsiderando a discussão realizada por Dermeval Saviani (2007a) e Paolo Nosella (2007). Destacamos esta audiência pública para evidenciar que a politecnia era compreendida como uma concepção que se diferenciava da escola de segundo grau profissionalizante; em suas falas, os expositores do debate daquele período deram destaque a esse aspecto.

Consideramos que o debate sobre as diferenças semânticas sobre politecnia precisa dar um salto histórico, pois o próprio Saviani reconheceu endossar a análise de Nosella, abrindo mão do termo politecnia³¹ apesar das diferenças teóricas que resguarda em relação ao debate com este intelectual. Todavia, o que realmente passava a interessar a ele era avançar na

³¹ “Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo “politecnia”, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar” (Saviani, 2007a, p. 165).

formulação dos fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Saviani já enxergava que era necessário e urgente avançarmos no debate sobre o ensino médio. Ele apontou isso entre os anos 1980 e 1990 e reforçou sua análise nos anos 2000.

Destacamos mais uma vez nossa posição neste debate. Para uma análise materialista-histórica, é imprescindível incluir a análise histórica, pois esta não é secundária ao debate semântico e filológico. Sem uma leitura histórica da politécnica no Brasil, identificando suas particularidades no debate sobre o ensino médio e na tentativa de disputar um projeto de concepção socialista, ficamos limitados a uma análise que não consegue dar um salto histórico e ontológico.

Nas audiências públicas para tramitação da LDB, estava muito aparente nos discursos do campo progressista que o trabalho como atividade autorrealizadora era o meio pelo qual os indivíduos se confrontariam com a formação da autoconsciência, sem excluir ou negar os limites e as condições de alienação em que esta atividade ocorre na realidade. Na exposição de Acácia Kuenzer, a relação entre educação e trabalho permeia uma problemática de fundo ligada à etapa do ensino médio. Em sua exposição, aparece a ênfase em uma proposta de escola que “aponte na direção do desenvolvimento científico e tecnológico”, sem excluir as demandas exigidas pelo mundo do trabalho e “sem que isso signifique, por um lado, cair em uma proposta novamente academicista e deslocada do movimento da sociedade brasileira” ou, por outro, “cair em uma proposta estritamente profissionalizante”, igualmente “desvinculada das questões concretas de participação política e econômica inerentes ao próprio estágio de desenvolvimento do país” (Brasil, 1989m, p. 10-11).

Prosseguindo na exposição da professora, ocorre a explicitação dos conteúdos a serem trabalhados na escola do tipo politécnica. Há uma preocupação com a organização dos conteúdos no âmbito de uma “formação histórico-crítica consistente, proporcionando ao estudante conteúdo político, econômico e produtivo” (Brasil, 1989m, p. 12).

Rodrigues (1998a) destacou em sua pesquisa que os autores presentes no embate na arena política nas Assembleias da Constituinte e posteriormente na disputa direta pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases foram minuciosos na formulação pedagógica curricular e na dimensão da infraestrutura que garantiria o caráter politécnico à juventude brasileira no nível do ensino médio. Ele ainda argumenta que esse movimento de detalhamento em suas obras foi uma estratégia para demonstrar sua viabilidade na realidade brasileira. Para uma fração do campo progressista não se estava disputando apenas o texto da Lei; interessava, antes de tudo, a disputa pela concepção de mundo, de homem, de sociedade, de escola e de trabalho.

Além da exposição de Kuenzer, estiveram nesta audiência os representantes do Sistema S, assim como a Secretaria de Ensino de 2º Grau, representada por João Azevedo. As duas entidades fecharam em bloco sua posição, opondo-se radicalmente à concepção politécnica proposta para o ensino de 2º grau.

João Azevedo, representante do MEC, na qualidade de titular da Secretaria de Ensino de 2º Grau, defendeu em sua fala o avanço das medidas e propostas elaboradas pelo “movimento da educação liberal dos anos 30”. Também destacou que foi com a legislação nº 4.024 de 1961 que se obtiveram avanços ao “descentralizar o ensino, promovendo o pluralismo e experiências inovadoras”. A exposição do representante do MEC culminou na defesa aberta do ensino a distância para o ensino de 2º grau como uma “experiência inovadora”, argumentando: “[...] não vejo por que, ao retornar aos campos da liberdade e da democracia, não investirmos em uma legislação prospectiva, não minudente” (Brasil, 1989g, p. 30).

João Azevedo continuou a desenvolver suas ideias ao longo da sessão de debates, conjecturando que, apesar de não avançarmos com o ensino a distância além do uso de televisão ou rádio, “ainda será um instrumento de transformação do método de ensino em nossas escolas, pois estamos acabando com a ideia de que escola se resume a giz e professor dentro da sala de aula; vamos avançar para um envolvimento maior ou uma utilização mais tecnológica” (Brasil, 1989g, p. 99). Embora no contexto da LDB a proposta de João Azevedo não tenha encontrado condições favoráveis para a adoção do ensino a distância, sua fala foi prenúncio da contrarreforma do ensino médio. A Lei nº 13.415/17, que instituiu a contrarreforma do ensino médio, admite o ensino a distância como parte integrante da carga horária, regulado também pela BNCC e pelo CNE, estabelecendo que sua oferta se distribuiria da seguinte forma: 20% no diurno, 30% no noturno e 80% na EJA.

Dermeval Saviani, ao iniciar sua exposição na audiência pública, colocou o problema da educação e do trabalho na relação entre ensino e trabalho produtivo. Nesse ponto, ele e Kuenzer apresentaram a mesma síntese. Saviani afirmou que “o trabalho como princípio educativo, articulando a organização da escola média, não pode ser confundido com uma formação estritamente profissionalizante, pois trata-se justamente do trabalho integrado à formação básica” (Brasil, 1989n, p. 7). No debate, Saviani fez uma defesa importante e avançada em relação à redução da jornada de trabalho para garantir condições de estudo aos trabalhadores no turno noturno.

O conteúdo elaborado pelo professor Saviani intensificou o acirramento da disputa e deixou explícitas as diferenças de projetos para o ensino médio dentro da LDB. A intervenção da fração empresarial foi realizada por Roberto Regnier, diretor-geral do Senac-RJ. Sua fala

confrontou diretamente a questão da jornada de trabalho. O diretor assim se posicionou: “Ainda em relação ao tema abordado pelo Professor Saviani sobre a redução da jornada de trabalho para os estudantes, temos nossas dúvidas. Falo agora não como Diretor do Senac, mas do ponto de vista dos empregadores” (Brasil, 1989n, p. 63). Defendendo o ponto de vista dos empresários, Roberto Regnier acrescentou: “Considero as oito horas de trabalho uma conquista muito justa e de grande valor para os cidadãos em todo o mundo” (Brasil, 1989n, p. 64-65). A proposta de formação profissional, associada à urgência de inserção no mercado de trabalho e ao atendimento às demandas industriais de um país que precisava crescer, foi a linha argumentativa apresentada pela CNI, representada pelo Senai e pelo Senac. A ênfase dada pelo Sistema S ao longo das audiências estabeleceu as diferenças na concepção e na definição da política para o ensino médio.

Rodrigues (1998b) demonstra que, a partir dos anos 1980, a CNI passou a defender o “*télos da economia competitiva*”, ou seja, um projeto societário fundamentado na economia, ao qual a educação se torna subordinada. Melo (2010) realiza um recorte analítico sobre a atuação da CNI a partir dos anos 2000. Sua tese confirma a continuidade do *télos* competitividade através de um novo projeto educacional, que ele define como “aventura burguesa na pós-modernidade”.

Pesquisas de Rodrigues (1998b) e Oliveira (2003) constataram que as propostas da CNI não tinham como meta a universalização do ensino médio. No final dos anos 1960, a mensagem foi lançada sob o lema “educação para o trabalho: um amplo programa para a educação em tempos de mudança” (Rodrigues, 1998b, p. 83). A proposta para o ensino médio, na época, estava voltada para a formação técnica. Considerando o anúncio feito nos anos 1960, era esperado que o Sistema S se opusesse à concepção politécnica.

A professora Ramos (2021), ao atualizar o debate sobre as reflexões do professor Dermeval Saviani nos anos 1980 sobre a problemática do ensino médio, destaca a atualidade do conteúdo da época. Em seu artigo intitulado *Do ‘nó do 2º. Grau’ ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani*, a pesquisadora ressalta que, por um lado, as elites sempre menosprezaram a cultura do trabalho e sua integração no currículo escolar, enquanto as escolas profissionalizantes reduziram a cultura do trabalho a uma função instrumental de preparação para o mercado. Ela demonstra que avançamos pouco e que o movimento pendular ainda persiste no debate. E tece uma observação a respeito:

[...] no Brasil, não há consenso sobre como introduzir o trabalho na escola e com integrar teoria e prática no currículo. [...] Se esta dicotomia caracterizou

historicamente a educação brasileira, a atual contrarreforma do ensino médio vem reforçá-la, ao destinar parte da carga horária do ensino médio a itinerários, sendo quatro deles correspondentes às respectivas áreas do conhecimento e o quinto, à formação técnico-profissional (Ramos, 2021, p. 134).

No artigo apresentado por Nosella (2015), há uma inflexão importante no debate sobre o ensino médio que se desdobra em dois aspectos: a recuperação do caráter filosófico do debate, apesar de algumas limitações na análise histórica, e a centralidade da função estratégica do ensino médio na estrutura social. Nosella (2015, p. 124) argumenta em sua análise que a “função estratégica do ensino médio se justifica também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor”.

Ao balizarmos a necessidade do caráter filosófico e sua centralidade na disputa do projeto de ensino médio na escola brasileira, estamos incluindo a disputa pela dimensão estética como campo do conhecimento filosófico que contribui com o campo do conhecimento artístico. A interação entre ambos os campos (filosófico e artístico) corroboram o desenvolvimento da dimensão estética na formação humana. Até aqui, demonstramos que Rodrigues (1998b) apontou em suas pesquisas a força da CNI na consolidação do *télos* da economia competitiva como um projeto societário fundamentado na economia. Por outro lado, Reis (2005) começava a apontar outro elemento na disputa que integra este projeto: o *télos* estético.

2.3 O MOVIMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DISPUTA DO PROJETO DA LDB

O movimento de Arte-Educação que surgiu nos anos de 1980 foi impulsionado pela luta da inclusão da obrigatoriedade da Arte no currículo escolar e pelo desejo de mudanças nas concepções estéticas e tendências da arte. Na ausência de um debate crítico que tenha ganhado capilaridade no campo do marxismo sobre o ensino de Arte - assim como ocorreu sobre a dimensão do trabalho e da ciência – o movimento garantiu espaço para ocupação, sem disputa, de concepções que silenciam e apaziguam as contradições do *télos* estético burguês constituído ao longo da modernidade. Nesse sentido, o movimento de Arte-Educação encontrou terreno fértil na concepção pós-moderna. O projeto tinha como premissa religar as tradições da Filosofia, Arte e Ciência à cultura moderna da práxis cotidiana.

Esse movimento articulou a mobilização de professores para pensar uma outra forma de ensino da Arte e sua viabilidade no currículo escolar, contemplando as diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Também houve esforços naquele período

para a articulação e construção de um novo projeto de ensino de Arte na escola brasileira, o que mais tarde viria a ser a proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa. Para a professora, a definição de educação estética “[...] é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa” (Barbosa, 1998, p. 37).

A década de 1980 representou a construção das novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, influenciando o ensino de Arte. Várias atividades começaram a ser organizadas para difusão do debate sobre os conceitos e as metodologias do ensino da Arte, realizados em caráter nacional e internacional. Vale aqui destacar que o campo da estética constituiu terreno fértil para que o pensamento pós-moderno fizesse suas primeiras manifestações, portanto foi a perspectiva teórica mais assimilada para o ensino de Arte. No âmbito internacional, o movimento Arte-Educação estadunidense teve influência inicial da filosofia pragmatista de John Dewey e de Herbert Read³². A partir dos anos 1960, o movimento estadunidense protagonizou a transição do Modernismo para o Pós-Modernismo.

A transição permitiu um salto da perspectiva artística renascentista, no qual as condições históricas de produção exigiam o distanciamento da heterogeneidade cotidiana. As pinturas do período renascentista eram afastadas dos temas do cotidiano. A arte contemporânea, sob influência do pensamento pós-moderno, possibilitou uma reaproximação da arte e do cotidiano. A performance, por exemplo, permitiu que a arte ocupasse o espaço público fora dos museus. Ao passo que se reconhece alguns avanços da relação entre a arte contemporânea e as questões do cotidiano, também se problematiza. Para Frederico (2013), a arte na vida, transformada num indiferenciado *happening* na contemporaneidade, buscou a anulação da sua autonomia. Voltaremos a esta última reflexão que envolve a arte e a vida cotidiana no último tópico deste capítulo.

Nesse contexto, vale destacar a luta organizada pela Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP): fundada em 1982; pela Associação Nordestina de Arte-Educadores (ANARTE): fundada em 1983; pela Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA) - fundada em 1984; e pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB): fundada no ano de 1987. Concordamos que esta junção de forças foi peça importante para que a obrigatoriedade do

³² William James (1842-1910), professor da Universidade de Havard, foi quem primeiro associou a palavra “pragmatismo” a um conjunto de ideias e organizou sistematicamente o termo por meio de publicações. O livro *Pragmatismo*, publicado em 1907, tornou-se referência e serviu para expansão do pensamento desta corrente. William James e John Dewey (1859-1952) foram aqueles que deram o impulso inicial ao ideário pragmático. Porém, coube a Dewey desenvolver o pragmatismo durante as cinco primeiras décadas do século XX.

ensino de Arte fosse definida no currículo escolar em vez da Educação Artística. A partir dessa vitória, o ensino de Arte passa a compor, após aprovação da LDB de 1996, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A inserção do ensino de Arte nas políticas curriculares ganhou contornos mais definidos a partir da publicação dos PCNs, em 1997, quando as linguagens artísticas passaram a ser tratadas de forma separada no documento oficial. Essa distinção se aprofundou especialmente com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, a partir de 2003³³, que alterou a estrutura das graduações em Educação Artística, antes organizadas por habilitações específicas — Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Dança —, promovendo uma reconfiguração na formação docente para a área.

A partir das mudanças orientadas pelos documentos curriculares citados, a terminologia ensino de arte, em minúsculo, foi substituída por Arte grifado em maiúsculo, por meio de um parecer do CNE, a pedido da FAEB. A mudança fundamentou-se na Lei da Educação de 1996 e na exigência de formação específica enquanto campo de conhecimento em arte, com habilitação em uma das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. A mudança reconheceu a identificação da Arte como área de conhecimento e não como uma atividade. Somente 11 anos após a aprovação da LDB é que se conquista a inclusão das linguagens artísticas como disciplinas obrigatórias na educação básica, com a exigência de formação específica para o ensino de Arte, por meio da aprovação da Lei nº 13.278, de 2016. Entretanto, tão logo tenha sido aprovada, meses depois, essa legislação enfrentaria a contrarreforma do ensino médio.

A criação da Federação Nacional dos Arte-Educadores no Brasil ocorreu justamente no contexto da Assembleia Nacional Constituinte. A criação da entidade viabilizou a articulação dos professores de Arte ou, como preferem se autodenominar, arte-educadores. Eles se envolveram nos debates das audiências e formaram um grupo de trabalho que passou a atuar no conteúdo do texto da LDB, visando a defesa da Arte nos currículos escolares por meio das quatro linguagens artísticas e a extinção da polivalência³⁴ como característica da formação de professores de arte nas universidades brasileiras.

³³ Faremos menção a essas legislações, para que o leitor que tiver interesse possa consultá-las, mas não fizemos um estudo sobre o conteúdo desse material. São elas: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para Dança e Teatro (2003) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Artes Visuais (2007 e 2009).

³⁴ Para que este termo não seja confundido com outro significado utilizado no campo do trabalho e educação, destaco que “polivalência”, para a área de Arte, foi uma característica que marcou o ensino de Arte, por meio

O excerto anterior deixa evidente a contrariedade que começava a ser demarcada em relação às disputas da Lei. As associações vinculadas ao ensino da Arte apresentavam uma preocupação acentuada sobre a demarcação desta área de conhecimento no currículo escolar, o que consideramos urgente para aquele momento histórico. Todavia, os esforços concentrados especificamente no currículo escolar e nas questões de ordem teórico-metodológica fortaleceram uma perspectiva de ensino de Arte apartada das lutas sociais em defesa da escola pública, produzindo consequências regressivas para o enfrentamento da atual contrarreforma do ensino médio. A perspectiva teórico-metodológica e ideológica assumida pelo movimento Arte-Educação demarca uma posição política que despreza as relações sociais de produção da arte, o tecido histórico em que estão situadas e as disputas de poder que legitimam o *télos* estético.

Enquanto a área educacional estava embalada por uma acirrada disputa de projetos, tanto de educação como de democracia, cuja correlação naquele momento histórico aparentemente parecia mais favorável ao campo da esquerda no que tange a concorrência pelo texto da Constituição e da LDB, podemos dizer que, no campo artístico e cultural, ocorria “o fenômeno do retorno à Pintura e sua estética anti-historicista como símbolo da chegada do pós-modernismo ao Brasil, orbitando em torno da ‘pirâmide da felicidade’ da ‘Geração 80’” (Reis, 2005, p. 63).

Aqui, faremos uma breve menção à “Geração 80”, de modo que se possa compreender os movimentos simultâneos que ocorriam naquele período. Do ponto de vista educacional, a década de 1980 foi efetivamente uma “década de ganhos” no que se refere à produção, mobilização, articulação de espaços políticos, organização de debates e aos congressos para pensar a educação pública brasileira. Do ponto de vista econômico, o país vivia, até aquele momento a mais grave crise de sua história, com estagnação do Produto Interno Bruto (PIB) e diante de uma alta taxa inflacionária.

Por outra via, Reis (2005) apontou em sua análise que ocorria nesta década a explosão de uma vitalidade artística agenciada ideologicamente pela mídia carioca e paulista. A “Geração 80” era uma marca a ser vendida pela mídia, apagando as tensões e contradições políticas sob a lógica do estabelecimento do bom senso, reproduzindo o pensamento conservador e reacionário das elites e um pacote de produtos artísticos de apelo à felicidade. Ocorria neste movimento a disputa do *télos* estético que se refletiria pelas décadas seguintes:

da Lei nº 5.692/71, prevendo a Educação Artística como a formação de um profissional único, apto a lecionar artes plásticas, educação musical e artes cênicas dentro de um mesmo programa de disciplina.

As dificuldades do circuito brasileiro de artes são evidentes. A começar pela ausência quase total de massa crítica acumulada sobre a produção artística passada ou recente. Sem dúvida, a falta de políticas públicas, tanto no sentido do planejamento quanto no estabelecimento de metas que tenham em vista a formação orgânica – no sentido gramsciano – de artistas, de público, de pesquisadores, de curadores, de críticos e [...] de jornalistas, configura uma situação insuportável: a existência de um *apartheid* cultural (Reis, 2005, p. 68).

Podemos inferir que ocorriam dois movimentos de disputa ideológica e cultural que refletiriam as décadas posteriores por meio da expansão do fenômeno do empresariamento da educação pública. O primeiro movimento vinha se manifestando de modo mais explícito, constatado por Rodrigues (1998b) como *télos* competitivo. Isso pode ser observado nas audiências públicas para elaboração do texto da LDB. O Sistema S se apresentou na disputa e discorreu seu projeto de educação. O ensino médio de qualidade socialmente referenciado não era uma prioridade, uma vez que importava garantir a subordinação da educação ao “*télos* da economia competitiva”. Outro movimento ocorria de modo mais implícito, ou talvez menos notado entre os educadores: era a disputa do *télos* estético pelos empresários da cultura. Mais notado no “meio da cultura e da arte”, o *télos* estético tem como pressuposto o Sistema de Artes e refere-se

à sua condição de mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante. Dentre outras, sua tarefa primordial é identificar, classificar e qualificar quanto ao seu valor artístico segundo um conjunto de parâmetros e critérios lógicos previamente definidos. Tais parâmetros e critérios são, portanto, os elementos objetivos e subjetivos que entram na composição do *télos* estético mediante o qual as metas culturais elaboradas pela classe dominante (ou de uma fração no seu interior) são perseguidas (Reis, Requião, 2013, p.42).

Retomamos mais uma vez o sentido grego da palavra *télos*, que significa “fim”, “propósito” ou “finalidade”; na tradição aristotélica, *télos* refere-se ao propósito das coisas. No sentido empregado por Reis (2005), *télos* refere-se ao propósito da arte, à finalidade estética que orienta a produção artística; é uma meta cultural a ser perseguida pela classe dominante que a elaborou. Apesar da marca conservadora e reacionária que simbolizou a década de 1980 no país, Reis (2005) destaca dois artigos de críticos de Arte: o primeiro, intitulado *Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil* e o segundo, denominado como *Mamãe Belas-Artes*, ambos publicados neste período. Reis faz alusão a esses dois textos porque ambos assumem uma pauta importante para pensar criticamente o trabalho de Arte no país e, por isso, permanecem atuais; quer dizer ambos revelam as dificuldades do reconhecimento do trabalho de arte e a dimensão conservadora estético-cultural no imaginário social brasileiro. Isso limita a apropriação da obra de arte pelo meio social e seu reconhecimento público, o que marca a trajetória da arte pela via de um eterno recomeço. Nesse aspecto, é necessário evidenciar que esta marca histórica sobre

o trabalho de arte pesa nas consequências para o trabalho de ensino da Arte na escola, pois o eterno recomeço vulnerabiliza e reduz a necessidade e a existência da arte, mantendo-a “sob o controle burocrático dos agentes ideológicos do mercado” (Reis, 2005, p. 97).

Quando se trata do *télos* estético é necessário definir o palco que alia a concepção estética conservadora sobre o trabalho de arte e consequentemente o ensino de Arte no país: são os *marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros, críticos de arte, curadores de museus e bienais, burocratas da área cultural do serviço público, produtores culturais, professores universitários, jornalistas-colunistas, a mídia que noticia a cultura nacional. “é uma intelligentsia formadora de opinião das elites e da pequena burguesia” (Reis, 2005, p. 99). De igual modo, aqui destacamos, e por que não, o Sesc que também compõe o complexo do Sistema S e passou a atuar, nos anos de 1980, com uma potente programação cultural, com práticas sociais e de lazer voltadas ao público trabalhador, no maior centro cultural do país, localizado em São Paulo. A política do Sesc também atuou no fortalecimento do *télos* estético.

É necessário superar a visão idealista sobre o papel emancipatório da arte, uma vez que o sistema de Artes se insere nas relações sociais de produção e, portanto, subordinam-se aos interesses da classe que detém hegemonia cultural e ideológica. Assim, os autores Reis e Requião (2013) buscam demonstrar que a arte, ao fazer parte do sistema capital, reproduz em seu meio de produção – isto é, no ensino e na circulação da mercadoria arte – os mesmos esquemas de exclusão e dominação inerentes à forma da mercadoria.

Todo este conjunto da burocracia do mercado de arte atua no sentido de apagar o trabalho de arte e a arte do trabalho, e isso significa também violar a natureza do trabalho educativo para o desenvolvimento dos sentidos subjetivos da formação do gênero humano.

Para Marx (2008), a existência humana numa sociedade regida pela propriedade privada equivale à negação ontológica do homem, onde a sua realização é a sua desrealização, dada a condição do trabalho enquanto trabalho forçado.

O sistema capital, por meio da propriedade privada e da alienação, conduz ao enfraquecimento dos sentidos e à sua inumanidade, e isto impacta não apenas a fruição estética, mas também o processo criativo do universo artístico. Ergue-se uma via de mão dupla na interdição da arte em seu sentido pleno, ou seja, aquela que conscientemente inscreve-se na alçada do gênero humano: uma via de interdição da fruição e recepção estética pelos indivíduos, e, complementarmente, à produção artística, posto que ela se rende ao estranhamento e ao fetiche no trato das obras de arte.

A palavra estética antes de ser associada à arte e ao belo, etimologicamente, vem do grego *aesthesis*, que significa conhecimento que se realiza pelos sentidos, capacidade de sentir

o mundo e compreendê-lo pelos sentidos. A estética se interpõe nas possibilidades de criação do sensível e nas experiências subjetivas. Platão (2000), no séc. IV a.C., via com preocupação o ato de educar considerando a arte, a dimensão sensível. Condenava a arte que estava entregue ao prazer e à baixeza, pois impedia o acesso do caminho à verdade, ao bem e ao belo. Ele entendia que a *eikasía*, extasia, significava que a existência das sensações se apresentava como a primeira forma de representação do conhecimento, uma aparência da coisa ou um simulacro que impedia o alcance do verdadeiro conhecimento. Platão via na arte uma função moral. Diferentemente ele, Aristóteles via na estética uma parte essencial da vida humana, associando a beleza à ordem, simetria e finitude. Para ele, a contemplação da beleza traz alegria e está ligada à felicidade do homem, e a apreciação estética é comparada à contemplação científica, ambas proporcionando prazer e contribuindo para a felicidade.

No século XVIII, ganha espaço a ideia do sublime como uma região da estética oposta ao domínio da beleza e da forma. As reflexões elaboradas neste período mantiveram a experiência estética como atitude de pura contemplação, distante da vida cotidiana, consolidando-se como lugar comum na estética. Aquele século ficou marcado pelo surgimento da concepção de indivíduo moderno e da percepção deste sobre o mundo sensível, assim como foi um marco para a construção dos conceitos de belo, forma, sublime, grotesco e outros.

No século XIX, sob influência das mudanças ocorridas nos séculos anteriores, principalmente com a Revolução Industrial e a chegada da maquinaria e a grande indústria, acentua-se a necessidade de formação humana sob a justificativa da divisão do trabalho. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx (2004) registra a historicização dos sentidos humanos e reivindica a sua emancipação: “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”. A produção da vida histórica se dá a partir do ato ontológico do trabalho, onde a relação metabólica do homem com a natureza produz a humanização da realidade assim como do próprio homem. E isso só pode se dar no tempo. O tempo, nesse passo, encerra o próprio homem. O salto ontológico que marca a transição da evolução biológica do homem para o reino de seu desenvolvimento histórico aponta para a importância da reflexão acerca de seu comportamento material e espiritual. Esta será a ideia de Marx para a compreensão de que a formação *omnilateral* passa pela formação dos sentidos. Desse modo, a percepção sensível é “a base de todo o conhecimento científico” (Eagleton, 1993, p. 148).

As disputas de concepções pedagógicas do final do século XX refletiram-se na configuração da contrarreforma do ensino médio do século XXI e erigiram as disputas de concepções estéticas. Em que pese todos os esforços para alcançar as propostas e concepções em favor da escola pública de qualidade, laica, gratuita, igualitária e universal, após dois anos

da aprovação do substitutivo Jorge Hage, em 1990, houve uma mudança completa na correlação de forças.

No período de 1994 a 1996, ocorreu a fase final da aprovação da LDB, correspondente ao governo Fernando Henrique Cardoso. Após muitos trâmites e mudanças de nomes nos cargos e comissões, a LDB chegou à sua versão final, exatamente em 8 de fevereiro de 1996, após uma ‘manobra regimental’, estratégia acionada pelo Senador Darcy Ribeiro para obter a aprovação de “seu projeto e do MEC”. Como bem explica Saviani (2000b, p. 102), “esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente em sua aprovação”.

A reforma de 1º e 2º graus atendia a crise econômica da década de 1970, sustentada na tese da importância da escola para formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. A atual contrarreforma do ensino médio acentua de forma ostensiva o discurso produzido nos anos de 1990, produzindo novos léxicos. A contrarreforma do ano de 2017 amplia a inserção do setor empresarial na educação pública e fortalece o discurso sobre a capacidade de escolha dos indivíduos nas trajetórias formativas profissionais que lhe permitiriam desenvolver aptidões competitivas. Nesse discurso, os eixos do itinerário formativo estruturado por “empreendedorismo” e por “processos criativos” definidos pelas Diretrizes do Ensino Médio (Brasil, 2018a) balizam a perspectiva do *télos* a ser perseguido como formação ideal aos jovens.

O discurso do empreendedor de si, que responsabiliza o indivíduo por sua empregabilidade e sobrevivência, estrutura os documentos normativos da contrarreforma do ensino médio. Nesse contexto, o *Projeto de Vida*, previsto como competência formativa pela BNCC (2018b), assume centralidade como instrumento de subjetivação, deslocando sobremaneira a relevância da formação científica, filosófica e artística para um modelo pautado pela autogestão da vida. Sob a lógica da responsabilização individual, a formação sensível — vinculada à estética, à ética e à criticidade — é marginalizada, convertendo-se em um campo de disputa frente à hegemonia da racionalidade neoliberal.

A contrarreforma assume textualmente um discurso “renovado” que encontra similaridades com os textos dos PCNs aprovados na década de 1990, os quais orientam a promoção das competências e a concepção formativa das pedagogias do aprender a aprender, as mesmas assumidas pelo *Relatório Jacques Delors*, sob inspiração do neoescolanovismo, deslocando a centralidade do trabalho docente para os processos de aprendizagem. A justificativa para aprovação da contrarreforma é mascarada sob o pretexto de uma escola de ensino médio defasada e distante da realidade dos jovens, e assemelha-se àquela utilizada pelo dispositivo discursivo dos PCNs. Nessa direção, os PCNs da área de Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias confirmam nossa argumentação: “quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio” (Brasil, 2002, p.10).

Em sua análise sobre o lema “aprender a aprender” e a incorporação desta perspectiva teórica nos PCNs, Duarte (2004a) apontou que o documento cumpriu naquele contexto a função de articular o discurso pedagógico ao cenário ideológico do capitalismo contemporâneo, convocando os indivíduos à capacidade constante de adaptação às mudanças do sistema produtivo.

2.4 DEFENDER A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA APOSTA HISTÓRICA

Ao debatermos o ensino médio integrado, é essencial situá-lo na história da educação brasileira e entendê-lo indissociavelmente em relação aos conceitos de politecnia e formação omnilateral, assim como ao posterior debate realizado por Antônio Gramsci sobre a escola unitária. Iniciamos este debate lembrando o artigo elaborado por Maria Ciavatta, intitulado *O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?*, no qual a professora aborda questões fundamentais para a compreensão histórica da origem do debate realizado pelos educadores brasileiros ao longo das audiências públicas para a tramitação da LDB. Ao questionar “por que lutamos?”, a autora induz o leitor a encontrar nos próprios termos do título os caminhos essenciais para entender o que mobilizou as frações de educadores da esquerda. Assim, Ciavatta (2014, p. 188) expõe que “o tema proposto traz implicitamente a resposta: lutamos pelo ensino médio integrado, politecnia, educação omnilateral. Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e educação profissional”.

Compreendemos por formação omnilateral, a busca permanente por uma formação humana que enfrente a dicotomia existente na divisão social do trabalho, a separação entre o pensar e o fazer, o fraturamento humano, a unilateralidade que fragmenta a totalidade da riqueza humana. Não é demasiado repetirmos que o processo de objetivação do homem e sua explicitação como ser social ocorrem mediante a afirmação da totalidade das faculdades humanas. Significa dizer que “não só no pensar, portanto, mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo” (Marx, 2004, p. 110, grifos do autor). A dimensão estética integra a feitura humana como ser social, como gênero humano – elaboração que faremos adiante.

Segundo Vázquez (2011), o fenômeno estético ocupa um lugar relevante nas reflexões de Marx, uma vez que sua concepção ampla e integral do ser humano necessariamente inclui o estético como uma dimensão constitutiva da existência humana. As categorias marxianas de formação omnilateral e de ser humano integral evidenciam essa compreensão ao propor a superação da dicotomia e da hierarquia historicamente estabelecidas entre razão e sensibilidade. No entanto, a leitura restrita da produção marxista, frequentemente limitada à análise da arte apenas como expressão ideológica, resulta na desvalorização de aspectos fundamentais da obra de arte, como sua forma, sua coerência interna e sua legalidade estética própria.

A formação básica tem sido tradicionalmente voltada à preparação do estudante para o acesso aos níveis superiores de ensino, enquanto a formação profissional estabeleceu-se como diretamente vinculada à adaptação às demandas do mercado de trabalho. A concepção de ensino médio integrado compreende o trabalho na dimensão ontológica e ontocriativa. Marx não diferencia estas dimensões, ela é uma síntese da existência humana:

O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa, modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2017, p. 255).

Percebemos, então, que para Marx, o trabalho é um processo metabólico entre o ser humano e a natureza, no qual, ao transformar a natureza para produzir os meios de sua existência, o ser humano também transforma a si mesmo. Essa transformação atinge sua corporeidade, a saber: suas potencialidades físicas; suas necessidades (na vida cultural, social, estética, espirituais, afetivas); seus limites físicos, bem como sua consciência, sua criatividade e sua capacidade de realização no trabalho e na vida social.

Marx (2017) explicita ainda o caráter ontológico e criativo do trabalho. O primeiro, como fundamento ontológico — enquanto práxis humana —, ou seja, a forma pela qual o ser humano produz sua existência na relação com a natureza e com os outros seres humanos; o segundo, como princípio ontocriativo, pois é por meio do trabalho que o ser humano cria e transforma a realidade objetiva. Nesse movimento, projeta-se no mundo, autoafirmando-se enquanto ser consciente e genérico — isto é, um ser capaz de produzir a si mesmo e a sua realidade de maneira intencional, criativa e historicamente situada.

As reflexões a que se propôs Marx atravessaram o tempo, permeando os séculos XX e XXI, e são atuais aos problemas a serem enfrentados sobre a formação humana. Na figuração

lógica dos poemas reunidos na obra *A Rosa do Povo* de Carlos Drummond (Andrade, 2001), e, mais especificamente, no poema *Nosso Tempo*, podemos buscar apoio para dissecar questões relativas a esses períodos, apesar do seu conteúdo expressar o horror da Segunda Guerra Mundial e o contexto da ascensão do fascismo no mundo e no Brasil com a ditadura Vargas.

I]

Esse é tempo de partido
Tempo de homens partidos

Em vão percorremos volumes
Viajamos e nos colorimos
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua
Os homens pedem carne fogo sapatos
As leis não bastam os lírios não nascem
Da lei meu nome é tumulto, e escreve-se
Na pedra

[II]

Esse é tempo de divisas
Tempo de gente cortada
De mãos viajando sem braços
Obscenos gestos avulsos

A resistência lírica de Drummond conjugada a sua inquietação política denuncia a complexa situação da década de 1940. Todavia, ela também expressa as questões do século XXI permeado por guerras e pela ascensão da extrema-direita no mundo, ampliando em níveis complexos o esvaziamento e a banalização da vida, conduzindo os “homens partidos” a buscarem respostas em favor da reapropriação de sua essência usurpada pelo modo de vida capitalista. A formação escolar, em que pese suas contradições, ainda é o espaço da socialização da propriedade dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos que permitem a subversão de uma postura criativa dos “homens partidos” em direção aos homens integrados na sua corporalidade sensível.

Ao situar o debate sobre a politecnia no contexto dos educadores progressistas, destacamos o percurso histórico dessa disputa desde as Conferências Brasileiras de Educação no início dos anos 1980, posteriormente difundido no âmbito do Fórum em Defesa da Escola Pública, durante as audiências para a formulação da Constituinte e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Ao realizar esse recorte, não pretendemos excluir ou ignorar que o debate sobre politecnia não tenha ocorrido em outros momentos da história ou em outras vertentes políticas

– algumas, inclusive, conservadoras³⁵. Na tese de Vitor Bemvindo (2016), é demonstrado como o conceito de educação politécnica está em disputa e encontra suas origens no século XIX. Ao analisar o conceito histórico de politecnia e suas diferentes concepções, ele recorta a dimensão do trabalho, considerando-o um elemento comum, seja na concepção burguesa ou das classes trabalhadoras, diferenciando o entendimento que cada grupo manifestará. O pesquisador destacou em sua tese que as primeiras instituições a construírem experiências educativas de concepção burguesa, referenciando o termo “politécnico”, surgiram na França após a Revolução de 1789.

As transformações na escola estão diretamente relacionadas às mudanças na organização social e no modo de produção, especialmente com a transição do rural para o urbano e da agricultura para a indústria durante as Revoluções Industrial e Francesa. Essas alterações nas relações de produção exigiram a substituição do sistema artesanal pela produção mecanizada, com destaque para o pensamento de Adam Smith sobre a gestão do trabalho.

O desenvolvimento da sociedade de classes e a separação entre trabalho intelectual e manual consolidaram um sistema educacional dual: de um lado, a formação teórica, voltada aos filhos da burguesia, destinados a funções de comando; de outro, o ensino prático, direcionado aos filhos da classe trabalhadora, preparados para funções subalternas. Saviani (2007a) destaca que o capitalismo foi decisivo para o surgimento da escola pública, universal, laica e obrigatória, ainda que sua implementação tenha enfrentado inúmeras dificuldades.

Com a industrialização, a escolarização primária tornou-se requisito básico para o funcionamento da nova sociedade de mercado. A separação entre trabalho intelectual e manual, antes unificada no artesanato, foi reforçada pela introdução das máquinas. Assim, a escola assumiu o papel de formar os indivíduos para a nova ordem social, configurando-se em dois modelos distintos: a educação profissional, voltada aos trabalhadores, e a formação propedêutica, reservada às elites, perpetuando as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

³⁵ Foram cinco escolas com a denominação politécnica. A primeira delas surge em 1794, com a denominação de Escola Central de Obras Públicas; anos mais tarde, recebeu o nome de Escola Politécnica. Era uma instituição de ensino superior que tinha a demanda de formar profissionais para desenvolver trabalhos de engenharia e construção civil, para o desenvolvimento da indústria e de obras públicas. Trata-se de uma pequena tecnocracia que ocupará cargos de direção do processo produtivo que, além de uma formação intelectual, exigem uma formação técnica de nível superior. Essas características são a base da educação politécnica de fundamento burguês. As primeiras escolas politécnicas tinham um forte caráter classista e eram voltadas para a formação de uma nova elite burguesa. A escola politécnica mais representativa da concepção burguesa foi a *École Polytechnique* (Escola Politécnica de Paris) do início do século XIX. O modelo educacional desta escola influenciou experiências educativas na Europa e também no Brasil.

A questão da qualificação profissional e os impactos das mudanças científicas e tecnológicas nos processos de trabalho colocam-se no centro do debate sobre a politecnia nos anos de 1990. No país, o desenvolvimento dos meios e das técnicas de produção é decisivo para a transição pela demanda de qualificação profissional de novo tipo, a partir do padrão de acumulação flexível, em substituição ao padrão até então predominante, taylorista-fordista. Elementos importantes são adicionados ao debate da época e abriam frentes relevantes para construção da base da “nova pedagogia da hegemonia”³⁶, que até então não ocupava lugar privilegiado na disputa. Entre as questões que favorecem o campo de disputa para o bloco dos intelectuais da burguesia, está o conceito de polivalência.

Mesmo que os intelectuais representantes do campo progressista defendessem, ao final dos anos 1980, que a polivalência seria uma dimensão da politecnia, o argumento se sustentava na crise do padrão de formação taylorista-fordista e na necessidade de que a perspectiva de formação com base nos modernos processos de trabalho fosse atualizada, pois o trabalho humano passava cada vez mais pela mediação da tecnologia e não pelas formas primitivas do trabalho. A compreensão que se tinha por consenso entre os intelectuais das forças progressistas foi sintetizada por Rodrigues (2005, p. 272):

A concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho. Esse tipo de compreensão abrir-lhe-ia caminho para uma atuação mais ampla, propiciada pela polivalência, no processo de produção da existência.

Rodrigues (1998a) situa o debate e o conceito de politecnia, baseando-se na confluência de três dimensões fundamentais: infraestrutural, utópica e pedagógica. Ao situar a questão da polivalência na politecnia, ele o faz na dimensão que denominou de infraestrutural. O autor destaca que os intelectuais do campo progressista, ao reconhecerem a polivalência como uma dimensão formativa da politecnia, em nenhum momento a confundiram ou identificaram os termos como sendo idênticos ou sinônimos.

A posição dos intelectuais do campo progressista foi transparente e incisiva, à época colocaram-se na defesa da politecnia como referência conceitual para um ensino médio

³⁶ Termo cunhado pelo Grupo de Pesquisa coordenado pela Professora Lúcia Neves na Universidade Federal Fluminense, a partir do resultado de anos de pesquisa sobre o tema “ampliação do Estado brasileiro nos de 1980”. A Nova Pedagogia da hegemonia, a partir do referencial teórico de Antônio Gramsci, refere-se às ideias e práticas voltadas a uma educação do consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (Neves, 2005).

socialmente referenciado, buscando garantir aos filhos da classe trabalhadora trajetórias escolares que lhes permitissem acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, condições para viabilizar sua existência material. Quem realizou essa associação de narrativas num jogo polissêmico com muita expertise foram os representantes do pensamento neoliberal, encontrando terreno fértil para seu projeto educacional a partir da aprovação da LDB de 1996 e do Decreto nº 2.208 de 1997 (Brasil, 1997), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Foi exatamente nas frentes que se abriram com a constituição do novo padrão de acumulação flexível que a pedagogia das competências³⁷ ganhou capilaridade no Brasil nos anos 1990. Essa pedagogia investiu no discurso da qualificação flexível, empreendedora, polivalente, autônoma e na validação por certificação dos conhecimentos tácitos, sendo assimilada em certa medida no projeto educacional dos CEFETs, garantindo a organicidade da concepção de educação empresarial.

A partir dos anos 1990, os intelectuais da burguesia e representantes do pensamento liberal e conservador ocuparam um lugar muito privilegiado na consolidação do modelo societário e de Estado na realidade brasileira. Para Leher (2022), a autocracia burguesa ganhou novos contornos, legitimando e fortalecendo a direita e a extrema-direita nos últimos 25 anos. O debate sobre politécnica continuou concorrendo na disputa pela formação humana, pela formação dos trabalhadores e da juventude, ainda que em condições de disputas muito desfavoráveis aos educadores progressistas.

A aprovação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), que regulamentou dispositivos da LDB nº 9.394/1996, marcou um retrocesso autoritário na educação brasileira, sendo implementado sem debate público ou consulta popular. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto rompeu com as propostas mais democráticas inicialmente previstas para a LDB, aprofundando a subordinação da educação aos interesses do mercado.

O projeto original da LDB previa uma formação profissional integrada à formação geral, com bases humanísticas e científico-tecnológicas. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997 institucionalizaram uma formação fragmentada e de curta duração, orientada pelas demandas imediatas do mercado de trabalho. Esse movimento significou um

³⁷ A mais veemente marca do neotecnismo se dá por meio da pedagogia das competências, que reflete as formulações racionalistas associadas à Teoria do Capital Humano que se tornou mais evidente no Brasil, a partir da década de 1970. A pedagogia das competências passou a ser instituída como a pedagogia oficial que ordena a organização curricular da educação profissional por meio do Parecer nº 16/99 de 1999. Desde então, essa pedagogia do capital-imperialismo ganhou capilaridade nos documentos oficiais dos CEFETs, das Agrotécnicas e dos colégios de aplicação vinculados, sendo incorporada ao novo modelo institucional dos Institutos Federais.

retrocesso histórico ao restringir o acesso das camadas populares ao ensino superior, retomando a lógica excludente da Reforma Capanema de 1942.

A justificativa do governo para a aprovação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), segundo Kuenzer (1998), baseava-se no discurso de corrigir a desigualdade presente nas escolas federais, especialmente CEFETs e Escolas Técnicas Federais, em relação às suas funções originais de atender às demandas produtivas. Essas instituições, financiadas pelo fundo público federal e de alto custo, estavam sendo vistas como menos responsivas às demandas de qualificação dos trabalhadores, adquirindo características mais propedêuticas do que técnicas e, segundo o discurso oficial, beneficiando mais a classe média. No entanto, por trás desse discurso, estava a configuração econômica do Estado brasileiro, submisso às determinações do Banco Mundial sobre políticas educacionais. O princípio para a reforma embutida nesse decreto foi explicitado como “justiça social com eficiência econômica”.

A primeira década dos anos 2000 altera parcial e aparentemente a correlação de forças cristalizada na década anterior. Após a disputa eleitoral, assume a presidência Luiz Inácio Lula da Silva (PT), vindo do movimento sindical e tendo como adversário o experiente político José Serra (PSDB), que contava em sua trajetória com o Ministério da Saúde no governo de FHC. O quadro político se alterou parcialmente no governo Lula, pois ele teve apoio popular, embora dentro de uma coalizão que incluía diversos movimentos sociais, alianças com setores oligárquicos, o setor empresarial nacional e internacional, e setores ligados a empresas de comunicação, como a Fundação Roberto Marinho, além de compromissos firmados com o capital internacional, organismos internacionais e com o FMI.

O quadro alterou-se aparentemente porque a relação com os movimentos sociais foi confusa, ora de abertura ao diálogo, ora de tutela daqueles. Roberto Leher (2003, p. 86) analisou o período dessa forma: “Os movimentos sociais iniciaram o ano de 2003 vivendo uma situação inteiramente nova: um governo cuja história se confunde com as lutas sociais das duas últimas décadas, porém empunhando uma política econômica em continuidade com a de FHC”. Como expressão dessa continuidade econômica, é importante lembrar que reformas anteriormente não encaminhadas por FHC foram muito bem-sucedidas no governo petista, tendo como exemplos a reforma da Previdência, a reforma tributária, a reforma trabalhista, a Lei de Falência e o projeto das Parcerias Público-Privadas (PPP), que tiveram enormes consequências para a educação pública, como veremos em capítulo posterior.

No campo da política social, é possível afirmar que ocorreu uma tímida inflexão, com ampliação de investimentos por parte do Estado, “o que permitiu a ampliação dos gastos com a política social focalizada (Bolsa Família) e a adoção de uma política real de salário”

(Filgueiras; Pinheiro; Philigret; Balanco, 2010). As políticas focais tornaram-se marca política desse governo e contribuíram para a redução das taxas de pobreza, retirando o país da linha da pobreza extrema. Contudo, é necessário admitir que a experiência da década de 1990 produzida

na América Latina e na África ensina que a focalização está inscrita nos programas do Banco Mundial de “alívio” à pobreza: não fortalece as políticas públicas (igualitárias, universais e referenciadas na cidadania), contribuindo para a ampliação da esfera privada (ONGs, Terceiro Setor) e não altera as causas que produzem a pobreza e a miséria, não escapando, por conseguinte, da lógica neoconservadora que associa pobreza, segurança e governabilidade (Leher, 2003, p. 89).

É nesse quadro de desafios entre uma política econômica de continuidade aos acordos firmados pelo governo de FHC e uma política social tímida que se impulsiona o debate sobre o ensino médio integrado. Nesse cenário adverso, o debate sobre a formação humana e a politecnia permaneceu como campo de disputa entre educadores progressistas e setores conservadores.

No primeiro mandato do presidente Lula, buscou-se construir espaços de diálogo que pudessem disputar o projeto de ensino médio integrado. Realizaram-se Seminários para promoção do debate da identidade do ensino médio. No ano de 2003 foi realizado o *Seminário Nacional do Ensino Médio: Construção Coletiva*, em Brasília. Em junho do mesmo ano realizou-se o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), em que foram enunciadas as ideias centrais que deram sustentação conceitual e metodológica ao projeto: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do ensino médio articulado para as atuais escolas denominadas Institutos Federais, uma vez que no período do Seminário, as denominações ainda eram Escola Técnica, Cefets e Escolas Agrotécnicas.

Considerando o cenário educacional apresentado no governo de FHC, a aprovação controversa do Decreto nº 5.154/2004 significou uma vitória relativa para alguns intelectuais do campo da esquerda, que uniram forças para revogar o decreto anterior vigente, e uma conquista significativa para muitos educadores, especialmente aqueles que trabalham nas escolas de educação profissional pública. A legislação anterior teve um impacto negativo na cultura, no currículo e no trabalho dessas escolas. Entre avanços, muitos retrocessos e a persistência na garantia de direitos em um país marcado por desigualdades estruturais, é possível compreender por que o decreto aprovado no governo Lula, que revogou o decreto anterior, foi denominado de travessia, apesar das polêmicas e das diferentes posições políticas

que alimentaram o debate nas últimas duas décadas do século XXI no campo do trabalho e da educação.

Essa estratégia, denominada “travessia” por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foi elaborada como projeto de ensino médio integrado no país, cujo principal solo de construção seriam os Institutos Federais. O termo “ensino médio integrado” foi cunhado por educadores e formuladores do novo projeto como tática política para substituir o conceito de politécnica, que sempre esteve associado a educadores do campo da esquerda, e perderia força na disputa política no âmbito da Educação Profissional junto ao Sistema S, visando a aprovação do Decreto.

Em 2008, foram lançados dois documentos estratégicos: Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (Brasil, 2008a) e Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional (Brasil, 2008b), ambos representando tentativas de materializar esse projeto no âmbito das políticas públicas. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os documentos que compõem esse processo não devem ser interpretados como expressões homogêneas de uma única visão de mundo, mas sim como produtos de disputas ideológicas e políticas.

Kuenzer (2006) considera existirem diferenças que precisam ser destacadas entre as políticas de educação profissional dos governos FHC e Lula, ela pontua que estas não estão no plano da concepção das relações entre Estado e sociedade civil, pois em ambas as experiências é notável o impulso dado às parcerias entre o público e o privado. Para a autora, a conclusão é que o “novo” decreto foi uma “acomodação conservadora” para atender aos interesses da iniciativa privada.

A análise de José Rodrigues (2005) corrobora o pensamento de Acácia Kuenzer (2006), contudo, apresenta críticas mais contundentes ao novo Decreto. A proposta original de modularização da educação profissional, contida no Decreto anterior, foi intensificada através da introdução da noção de “itinerários formativos” no “novíssimo decreto” de 2004. Aliás, essa expressão foi atualizada com ares de inovação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, nº 1, de 5 de janeiro de 2021, no Art. 5º, § 4º: “o itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando uma trajetória educacional consistente e programada”, cuja análise será realizada no próximo capítulo. Para José Rodrigues (2005), “o novíssimo decreto” de 2004 parece repetir a lógica presente na Lei nº 7.044/82.

A proposta original do ensino médio integrado previa uma estrutura curricular de quatro anos, articulando teoria e prática com vistas à superação da histórica divisão entre educação geral e formação técnica. Essa trajetória reflete o permanente tensionamento entre os projetos

de educação, voltados à formação omnilateral e às determinações estruturais do sistema capitalista, que mantém a dualidade educacional.

O projeto de ensino médio integrado no Brasil consolidou-se a partir de reflexões teóricas baseadas em algumas categorias: trabalho como princípio educativo, escola unitária, formação omnilateral e politecnia. Inspirada na experiência da escola única do trabalho da Revolução Russa, sua fundamentação ganhou maior densidade com as contribuições de Antonio Gramsci.

Gramsci (2024) defendeu uma formação unitária, garantida pela integração entre ciência (em sua dimensão teórica e prática) e um desenvolvimento equilibrado entre o trabalho manual e intelectual, articulado à formação científica. Para o filósofo sardo, o ser humano se constitui como tal por meio do trabalho, e todas as práticas sociais envolvem a linguagem da ciência. Ao analisar o trabalho como princípio educativo no currículo da escola tradicional, Gramsci propôs uma reorganização curricular que compreendesse os sujeitos como artífices da realidade social e produtores de cultura em sentido amplo.

Na visão de Gramsci (2024), o trabalho como princípio educativo constitui a mediação fundamental entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio da apropriação social do saber produzido que o conhecimento adquire sentido, o que fundamenta o método que caracteriza a escola ativa e criadora.

Inserir-se ao debate sobre ensino médio integrado Paolo Nosella (2015), pesquisador vinculado ao Grupo de Trabalho (GT) 09 – Trabalho e Educação da ANPEd, tem contribuído de forma significativa ao debate crítico sobre o conceito de “travessia” e a identidade do ensino médio no Brasil. Desde o início dos anos 2000, Nosella vem introduzindo questões de natureza qualitativa, além de promover reflexões de caráter filológico e hermenêutico sobre o tema.

Entre suas contribuições mais conhecidas, destaca-se a análise filológica em que problematiza o uso do termo politecnia por Saviani. Nosella (2007) chama a atenção para o fato de que Marx, em seus escritos, não utilizou exclusivamente esse termo, recorrendo também à expressão ‘educação tecnológica’ em diferentes contextos. O autor defende a importância de reconhecer e preservar as distinções conceituais e os tensionamentos teóricos que historicamente têm marcado o campo dos estudos sobre Trabalho e Educação.

Paolo Nosella, em sua análise mais recente, dialoga diretamente com as fontes italianas dos Cadernos do Cárcere, o que lhe permite o estudo filológico com propriedade do uso de alguns termos; dentre eles, destaca-se *contemperare* utilizado por Gramsci. Nosella refere-se ao termo para enunciar que o militante sardo utiliza a palavra trabalhar para denominar tanto as atividades intelectuais quanto as manuais. Neste sentido, finaliza dizendo: “A escola quando

funciona, é sempre escola do trabalho” (Nosella, 2015, p. 133). O autor recupera a ênfase dada, nos escritos de Gramsci, à defesa de uma escola humanística, de cultura geral, e as preocupações que este manifestava em relação às atividades de profissionalização precoce.

Ao questionar a escola de ensino médio integrada defendida por alguns intelectuais brasileiros, Nosella busca o termo italiano *contemperare* – que significa, em português, harmonizar, equilibrar, integrar – e defende que é a partir dele que terá referência a ideia constituída de integração no campo da esquerda. Portanto, *contemperare*, nas análises de caráter filológico e críticas de Nosella, direcionadas aos intelectuais brasileiros da esquerda, não significa integrar ou harmonizar as dimensões científica e profissional, pois a escola, quando funciona, é sempre escola do trabalho.

Ao recuperar os escritos de Gramsci, Nosella pretende destacar os equívocos da defesa do ensino médio integrado por intelectuais da esquerda brasileira. Ele nos apresenta um debate de fôlego que traz reflexões importantes, cuja crítica não nos parece que deva ser refutada em seu conjunto, pois é rica em conteúdo para a reformulação de posições no campo da esquerda no debate sobre o ensino médio. Além disso, reconhecemos, a partir das reflexões da concepção de história em Gramsci (2024), que a crítica à nossa própria concepção de mundo deve ser alvo de análise, revista e reelaborada no longo processo histórico de construção de experiências. Para Gramsci (2024, p. 1.488),

Críticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto ao qual chegou o pensamento mundial mais avançado. Significa, portanto, criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular.

Ao admitirmos a necessidade histórica da escuta atenta às críticas produzidas dentro do próprio GT 09 Trabalho e Educação da ANPEd relativas às elaborações teóricas sobre a experiência de ensino médio integrado à realidade brasileira, devemos assumi-las como lócus privilegiado da revisão permanente da concepção de mundo, avançando e amadurecendo seus fundamentos. Sobre esta questão, Gramsci (2024, p. 1.488) assim se posiciona: “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, ou seja, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em si mesmo uma infinidade de traços acolhidos sem benefício de inventário”.

Por outro lado, ao reconhecermos a importância das críticas apresentadas por Nosella, destacamos também que há limitações, pois é excluído de sua análise o caráter histórico de uma luta e da construção de uma política educacional. Sem a compreensão do debate no contexto histórico de disputa das lutas educacionais na realidade brasileira, não é possível avançar nas posições, estratégias e aglutinação de forças.

Um aspecto a ser observado é que a experiência do ensino médio integrado na realidade brasileira não se configura como uma adaptação das experiências aludidas por Gramsci à realidade italiana. Os intelectuais brasileiros tomaram como referências os escritos de Marx e Engels, as experiências socialistas da escola do trabalho e os escritos de Gramsci sobre a escola unitária e formularam propostas cuja origem se localiza no final dos anos 1970.

A experiência que aglutinou forças e alcançou ganhos tímidos e recuados no primeiro mandato do governo Lula é resultado de disputa de correlação de forças com o empresariado e com a burguesia brasileira, alcançando na luta de contra-hegemonia a incipiente experiência de ensino médio integrado em uma realidade de estado-nação de capitalismo dependente.

Em sua pesquisa, Vitor Bemvindo (2016) toma uma posição que consideramos relevante ao acréscimo deste debate. Ao posicionar-se sobre a disputa conceitual do termo politecnia, destaca a insuficiência analítica de ordem semântica. Para ele, Manacorda (1990) e Nosella (2007) suprimem o sentido político-pedagógico e histórico do debate. Essa análise soma-se à reflexão já apontada por Ciavatta (2014), na qual os sentidos histórico e político não podem ser desconsiderados na contextualização do uso do conceito.

Considerando os embates teóricos apresentados e os limites no conteúdo e no avanço histórico do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), foi a partir dele que educadores se esforçaram para discutir a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, “trazendo alguma expectativa de avanço em direção à politecnia, mas mantendo, como acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subsequente e concomitante” (Dante; Domingos; Silva, 2015, p. 1.073).

Os pesquisadores do GT Trabalho e Educação da ANPEd, Moura, Lima Filho e Silva (2015), ao retomarem o diálogo com Nosella (2015), realizam-no a partir do conceito de formação integral presente nos escritos de Marx e Engels sobre educação. Nessa direção, destacam que Nosella diverge do uso do termo politecnia, e não da ideia de formação humana integral que tenha o trabalho como princípio. No estudo elaborado por Lombardi (2010) sobre os escritos de educação e ensino de Marx e Engels, a concepção sobre educação integral aparece junto a três grandes aspectos ou direções: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; e educação comunista e formação integral do homem.

Os autores supracitados reforçam, nas principais obras que debatem politecnia no Brasil na década de 1980 — sobre as quais já nos debruçamos neste capítulo — que a base teórico-metodológica que dá sustentação aos fundamentos do projeto formativo de ensino médio integrado tem origem nas concepções de escola unitária, de Gramsci, e de politecnia,

proveniente de Marx e Engels, cujas análises não colidem, mas são complementares, pois “Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia não muito explorado por Marx e Engels: sua dimensão intelectual, cultural e humanística” (Dante; Domingos; Silva, 2015, p. 1.069).

Em Walter Benjamin (1987), passado e futuro coexistem na força motriz do “tempo-de-agora”, esse instante que atravessa a história. Para ele, o futuro não se refere às gerações que ainda não nasceram, mas às gerações que refletem tanto sobre aquilo que “herdaram” quanto sobre o que estão por deixar como legado. E reforça sua ideia quando afirma que, tanto o passado quanto o futuro são iluminados pelas disputas que emergem no presente.

A história nos convoca a uma análise no âmago das contradições dos embates do velho e do novo, no espaço do real, nas condições restritas da democracia burguesa brasileira. Desse modo, é imprescindível analisar o movimento da história e seu sentido para as gerações que disputam no “tempo-de-agora” um projeto societário, incluindo nele o projeto de formação humana que supere a estrutura profundamente desigual, marcada pela exclusão e destituição de todos os direitos humanos. Ao se referir as questões controversas do Decreto nº 5.154 de 2004, os autores assim se pronunciam:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 26-27).

O processo de disputa pela política de ensino médio no Brasil teve início em meados dos anos 1960, junto à expansão de vagas nas escolas públicas, marcando o início desse debate. A partir de 1996, intensificou-se um processo de disputa por hegemonia, e as mudanças na reformulação das políticas ocorreram dentro de uma dinâmica rápida e articulada, garantindo terreno fértil para que o bloco empresarial passasse a ocupar a hegemonia na orientação das políticas educacionais.

Em artigo, Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram como a “Era FHC” representou um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto no plano pedagógico. Foi um governo de centro-direita, cuja gestão se organizou sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, em obediência aos organismos internacionais³⁸. A presença massiva de organismos

³⁸ Os organismos internacionais se organizam em duas frentes. No plano organizativo das reformas, temos o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) define a legislação que pauta as relações do domínio das megacorporações e empresas transnacionais. No plano

internacionais influenciando as políticas educacionais nesse governo foi uma marca da força política e econômica internacional nos processos decisórios das políticas públicas do país.

A configuração dos organismos internacionais no governo de centro-direita de Fernando Henrique Cardoso permitiu importantes articulações para as décadas posteriores. Conforme colocação de Florestan Fernandes (2005), o capitalismo dependente se fortalece nas articulações entre “mecanismo de fora para dentro” (dos centros de economia hegemônica) e “de dentro para fora” (para os centros de economia dependente e periférica).

Essa tendência aprofundou-se no governo Michel Temer, com a implementação de uma agenda de reformas ultraliberais e de austeridade fiscal, que impactaram diretamente a educação pública. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a PEC do Teto dos Gastos, estabeleceu um congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, afetando de maneira drástica o financiamento da educação e demais políticas públicas. Além disso, durante o governo Temer, consolidou-se um processo de maior alinhamento com os interesses do empresariado nacional e internacional, materializado, por exemplo, na implementação da contrarreforma do ensino médio

No governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), esse movimento de desmonte das políticas públicas e de privatização de direitos sociais ganhou novos contornos. Ao mesmo tempo em que se aprofundaram as políticas neoliberais na educação, ampliou-se uma ofensiva ideológica de extrema-direita. Este governo foi marcado por um discurso abertamente anticientífico, antissindical e antidemocrático, com ataques sistemáticos às universidades públicas, ao pensamento crítico e aos educadores.

Dessa forma, os governos de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 1º de janeiro de 2019) e de Jair Bolsonaro, cada um a seu modo, aprofundaram os mecanismos de subordinação estrutural do Brasil ao capitalismo dependente, atualizando e radicalizando os processos iniciados durante o governo FHC. O ciclo iniciado nos anos 1990 se consolida como uma trajetória de desmonte, privatização e regressão democrática, onde a educação pública, especialmente a educação básica e a formação para o trabalho, passam a ser tratada não como direito social, mas como um nicho de mercado a ser explorado pelas corporações nacionais e transnacionais, como veremos no capítulo a seguinte.

do território da América Latina, os organismos vão garantindo condições políticas favoráveis a parcerias entre o capitalismo periférico e o capitalismo dependente. Assim, teremos o a participação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) e da Organização Mundial do Comércio.

Ao argumentar sobre a importância de construção de experiências socialistas na história, Michael Löwy (2000) as descreve como uma “aposta histórica”, não como uma certeza ou prenúncio decisivo. Para tanto, nos lembra que a Revolução de Outubro de 1917 não é o único modelo revolucionário. As experiências revolucionárias do século XX devem ser compreendidas sem fetichização ou mitificação, pois a “tradição dos oprimidos é rica e múltipla, e as lições das derrotas não são menos importantes do que as das vitórias” (Löwy, 2000, p. 159). A experiência é um ensaio, não é sua morte.

Retomamos mais uma vez ao poema *Nosso Tempo* de Drummond (2001), um retrato poético da visão da rotina extenuante na sociedade capitalista. Composto por oito estrofes, apesar de expormos aqui apenas o primeiro trecho, o poema descreve minúcias da vida cotidiana e o retrato de homens cujas vidas são atravessadas por entre guerras, o período do Estado Novo no Brasil e a Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, vemos as contradições da divisão social do trabalho, a fragmentação das funções pelo avanço da tecnologia industrial e a alienação do homem pela exploração do trabalho na forma capitalista.

I]
Esse é tempo de partido
Tempo de homens partidos

As reflexões de Marx são de nosso tempo. É notório também que a sociabilidade contemporânea exprime aquilo que Drummond captou, isto é, vivemos a impostura de um “tempo de homens partidos”; exatamente, por isso a defesa da formação omnilateral se faz pertinente. Essa realidade fragmentada exige, de certo modo, o exame rigoroso dos elementos históricos que a conduziram até o presente estado.

Por conseguinte, podemos aludir que as experiências educacionais de orientação socialista devem ser vistas como uma “aposta histórica” dentro de um quadro limitante dos condicionantes da hegemonia do capital, sobretudo em países de capitalismo periférico e dependente. A construção das experiências nos coloca na posição histórica de aprender com as lições, os erros e as derrotas no movimento dialético da história. Dessa forma, erguem-se possibilidades diante da reiterada criação dos limites em que o contexto da barbárie do capital-imperialismo nos comprime, fortalecido pelos seus parceiros: a burguesia brasileira, o agronegócio, o setor bancário e o capital financeiro internacional.

Assim, nos parece importante situar a travessia como uma aposta histórica, tal qual nos orienta Michael Löwy (2000), uma experiência em que alguns educadores da esquerda brasileira se debruçaram para avançar na realidade de um país de capitalismo dependente que se desenvolve de forma particular e específica dentro do mercado capitalista mundial.

A experiência de Ensino Médio Integrado, cuja principal expressão se dá nas instituições da rede federal de educação, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), os Institutos Federais, o Colégio Pedro II e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades públicas, é concebida como uma tentativa de articulação entre a formação geral e a formação profissional, considerando as condições objetivas e os limites impostos pela sociedade capitalista. Essa proposta busca, dentro das contradições estruturais do sistema, integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, visando à formação omnilateral dos estudantes, ainda que tensionada pelas determinações e pelas políticas educacionais de caráter reducionista e mercantilizante.

As experiências de educação integral também encontraram campo fértil de desenvolvimento nos espaços sindicais, especialmente no âmbito da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Um exemplo emblemático é o Programa Integração, promovido pelas Escolas Sindicais da CUT, entre 1999 e 2002, envolvendo trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e desempregados, atuantes nos setores da economia formal e informal. Segundo Barbara, Miyashiro e Garcia (2003), a proposta visava articular a educação profissional com a elevação da escolaridade no ensino fundamental e médio, tendo como eixo central a formação crítica para o mundo do trabalho. O programa foi desenvolvido por confederações e federações de 13 ramos produtivos, buscando romper com a lógica da mera qualificação técnica e inserindo o debate sobre os direitos sociais e a formação cidadã. O registro dessa experiência pode ser encontrado em publicações organizadas pela própria CUT, que destacam a construção coletiva dos currículos e o protagonismo dos sujeitos trabalhadores no processo formativo.

Outro espaço estratégico para o desenvolvimento de experiências de educação integral é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja atuação na área da educação é amplamente reconhecida. O MST desenvolve propostas de Ensino Médio Integrado por meio de iniciativas como as Escolas Itinerantes, os Centros de Formação, e instituições específicas como o Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Essas experiências articulam-se com universidades públicas e com Institutos Federais por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), ampliando o acesso à escolarização formal sem abrir mão da formação política, cultural e técnica vinculada ao projeto de reforma agrária. A proposta pedagógica do MST integra o conhecimento científico com o saber popular, valorizando a interdisciplinaridade, a alternância formativa (tempo-escola e tempo-comunidade) e a formação humana integral, em uma perspectiva de educação emancipatória, crítica e comprometida com a transformação social.

As reflexões produzidas por educadores do campo progressista buscam evidenciar um projeto de ensino médio capaz de projetar um horizonte formativo comprometido com a construção de uma educação para o futuro, sem desconsiderar os desafios e limites impostos pelo presente. A educação do futuro busca enfrentar as tensões do presente, decorrente das urgências que pressionam a produção da existência da juventude. A educação do futuro tem como horizonte a formação humana omnilateral.

Desta maneira, percebemos, então, que o processo de transição é necessário e deve ser construído na emergência do presente, pois é nele que se elabora o futuro; sem essa etapa, não é possível alcançar a escola unitária nos termos acenados por Gramsci. Ao realizarmos o debate sobre os caminhos para a construção da identidade do ensino médio brasileiro, devemos considerar que o processo de formação e transformação da sociedade brasileira, segundo Fernandes (2009), ocorre dentro de um projeto nacional que atende e fortalece o processo permanente de modernização conservadora.

A contrarreforma do ensino médio deve ser vista pela ótica da modernização conservadora, e não pela lente que sugere que seu projeto formativo está assentado no atraso cultural para a formação da juventude. O desenvolvimento desigual ocorre quando se conjugam as marcas do arcaico e do moderno. A reflexão de Miriam Cardoso (2005, p. 21) reforça o entendimento de que a chave para a compreensão crítica das contrarreformas no Brasil não é a perspectiva do atraso cultural, pois “o desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um ‘atraso’ de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades”. O atraso (econômico, social, político e tecnológico) funciona simultaneamente com a estrutura moderna (instituições, empresas, cultura política, economia avançada, tecnologia e ciência de ponta), e é somente por sua existência conjugada ao moderno que as potências econômicas globais podem se manter no patamar que ocupam.

2.5 O GT 09 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DA ESTÉTICA

Enquanto o campo progressista se debruçava sobre o debate da politecnia como tema central da concepção de ensino médio defendido para o texto da LDB, alguns impasses e problemas começavam a se consolidar como desafios para as próximas décadas. Entre os impasses estava a ausência de consenso junto às escolas federais em relação à adoção da defesa do projeto de ensino médio, tomando como referência a politecnia. As fissuras abertas e a conjuntura política de adequação do país a um capitalismo mundializado deram o tom do

discurso, fortalecendo o pensamento pedagógico da CNI e das pedagogias do “aprender a aprender”. No debate pela disputa da concepção de ensino médio, prevaleceram as dimensões do trabalho e da ciência. Nesse contexto, a dimensão da estética foi subsumida pelo campo progressista que debatia a identidade do ensino médio. Por outro lado, expandiram-se, à luz do pensamento pós-moderno e no pragmatismo de John Dewey, as formulações para o ensino de Arte no Brasil.

Observamos que, apesar de termos examinado neste trabalho um avanço tímido de estudos sobre a problematização da formação estética e da história cultural do trabalhador, “a constatação dessa lacuna não traz, contudo, qualquer conotação crítica a um improvável desconhecimento ou desprezo dos educadores pela importância da formação estético-cultural do trabalhador” (Reis, 2005. p. 11). O que buscamos impulsionar é a mudança na direção da disputa do projeto de ensino médio. Nesse sentido, vale retomar rapidamente o entendimento de que é a prática social e material constituída que garante a construção da dimensão ideológica, ou seja, a realidade objetiva existente antes do pensamento. A base é sempre material, pois, ainda que a superestrutura possibilite solidez ao soerguimento da base material da vida, as determinações vão se dando nas relações de produção.

A superestrutura constitui uma dimensão da prática social humana. O pensamento, assim como as representações e o intercâmbio espiritual entre os homens, é uma produção humana que, embora possua relativa autonomia, reflete as condições materiais de existência. Foi nesse sentido que Marx e Engels (2007) compreenderam que as ideias, a consciência e todas as formas espirituais estão enraizadas no modo de produção e, portanto, dependem, em última instância, do ser social.

Desenvolver a dimensão cultural, incluindo valores éticos e estéticos, no contexto do ensino médio é essencial para uma formação integral. A educação estética é uma dimensão fundamental que contribui para a formação humana crítica, autoconsciente e capaz de atuar em diferentes esferas da sociedade, além de ser imprescindível ao processo de mediação da apropriação da cultura. Para avançar nesse debate, é necessário reconhecer a importância da estética na formação educacional e buscar formas de integrá-la de maneira efetiva no currículo escolar, garantindo uma educação que não só prepare para o trabalho e a ciência, mas também para a vida sensível em sociedade.

De acordo com Sánchez Vázquez (2011), parte significativa da tradição marxista reiterou as teses fundamentais sobre a relação entre a base econômica e a superestrutura, entendendo a arte como parte desta última e, portanto, historicamente vinculada a determinadas classes sociais em contextos de luta de classes. No entanto, o autor enfatiza que a arte possui

um estatuto próprio e uma autonomia relativa, o que impede sua redução a um mero fenômeno ideológico ou reflexo imediato das condições materiais. E Vázquez (2011, p. 24), ressalta ainda que “a caracterização da arte essencialmente por meio de seu peso ideológico esquece este fato histórico capital: que as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a verdadeira arte permanece”. Ao desenvolver essa análise, ele busca superar os reducionismos presentes em abordagens que oscilam entre um determinismo econômico mecânico e uma leitura sociologista vulgar, ao mesmo tempo em que recusa as visões idealistas e subjetivistas. Sua proposta reafirma a especificidade da produção estética, reconhecendo tanto sua inserção nas contradições sociais quanto sua capacidade de expressar formas históricas duradouras de sensibilidade e consciência humana.

As fissuras abertas após a disputa da LDB nas audiências públicas e as novas configurações políticas e econômicas no plano internacional, constituíram, na interpretação de Duarte (2004a), a consolidação de um período que se caracterizou pela importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, pois a educação ocupou lugar de destaque no plano ideológico dos novos padrões de exploração do trabalho. Assim, difundiu-se com força a “ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Duarte, 2004a, p. 47).

Na última década do século XX, a burguesia empresarial consolidou-se como uma força articulada em escala global, ampliando sua influência na América Latina por meio da criação e expansão da REDUCA. Martins (2019) caracteriza essa fração de classe como um conjunto de agentes sociais proprietários de unidades autônomas de capital, que exercem funções de organização e gestão dos processos de valorização. Essa atuação inclui não apenas empresários diretos, mas também seus representantes e técnicos especializados que operam fora do espaço fabril, em áreas como planejamento, gestão, comunicação e controle político-ideológico.

Martins destaca ainda que a burguesia empresarial se configura como uma classe de dominação que transcende o campo estritamente econômico, abrangendo dimensões jurídicas, políticas e culturais, o que lhe permite influenciar de forma estruturada a política, a produção ideológica e a organização social.

Enquanto setores progressistas se articulavam em defesa do projeto original da LDB, apresentado pelo deputado Otávio Elísio em 1988, com foco na construção de um sistema nacional de educação orientado pelo interesse público, os empresários mobilizaram múltiplas estratégias para desmontar esse esforço, buscando impedir a consolidação de uma política educacional comprometida com a democratização e a justiça social.

Os temas sobre a reestruturação produtiva e as relações com a educação e a conjuntura política de adequação do país a um capitalismo mundializado foram debatidos intensamente no GT 09 da ANPED. O GT foi criado em 1981³⁹, sendo, assim, anterior ao debate das audiências públicas para tramitação da LDB ocorridas no ano de 1989. Desde sua criação, duas questões pautaram suas preocupações: “compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora” (Trein e Ciavatta, 2003, p. 143).

No entanto, é importante mencionar que, apesar da origem do GT ter como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, abriu-se espaço para diálogos plurais e divergentes. Assim, participam do GT pesquisadores que questionam o marxismo ou que apresentam “contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem e o ideário pós-moderno” (Trein e Ciavatta, 2003, p. 141).

De acordo com Train e Ciavatta (2003), o estudo realizado por Kuenzer sobre a produção do GT a partir dos anos de 1980 enfatiza que as pesquisas passaram a se debruçar sobre os processos pedagógicos escolares e não-escolares. Os temas priorizados para esta época foram a profissionalização, a preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, o trabalho como princípio educativo e a politecnia. O reflexo dos estudos destes temas incidiu sobre a defesa do projeto de ensino médio nas audiências públicas para elaboração do texto da LDB. Os pesquisadores que estiveram nas audiências eram os mesmos que estavam na organização do GT 09 da ANPED.

Trein e Ciavatta (2003), ao analisarem os resumos dos artigos apresentados durante os eventos da ANPED, destacaram a produção científica do GT no período entre 1996 e 2001. Como resultado, foram estes os temas mais abordados: Trabalho e educação; Trabalho e educação básica; Profissionalização e trabalho, educação do trabalhador nas relações sociais de produção; e Trabalho e educação nos movimentos sociais⁴⁰.

³⁹ Os Grupos de Trabalho foram criados na 4ª. Reunião Anual. A institucionalização dos grupos busca garantir um espaço de interlocução de debates sobre resultados de pesquisas em andamento, problemas de pesquisa e aqueles pertinentes à conjuntura nacional e internacional; troca de experiências de pesquisa, de ensino e metodológicas; intercâmbio de estudos, trabalhos, eventos e informações bibliográficas (Boletim da ANPED, v. 8, 1986).

⁴⁰ Uma análise mais detalhada sobre os conteúdos de cada tema encontra-se no artigo *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação*, de Eunice Train e Maria Ciavatta (2003).

No ano de 2015, Cêa e Rummert contribuíram com a análise da produção do GT Trabalho e Educação, realizando um levantamento dos trabalhos encomendados e minicursos, correspondente ao período de 1997 a 2013. O mapeamento apresentado pelas autoras visava recuperar temas privilegiados pelo GT 09 e apresentar subsídios para futuras definições de temas para discussão e debate junto aos participantes do referido GT. O mapeamento realizado pelas autoras buscou sistematizar os conteúdos dos trabalhos encomendados e dos minicursos por categorias de maior a menor incidência na produção científica do GT. Assim, destacaram-se três categorias: fundamentação, metodologia e tema.

A partir da análise qualitativa sobre os conteúdos dos trabalhos encomendados e dos minicursos do GT 09 no período de 1997 a 2013, as autoras indicaram o conjunto de conteúdos que privilegiaram a categoria fundamentação, metodologia e tema: 1. Fundamentação: Trabalho e crise do capital - fundamentos da relação trabalho e educação; Formação humana (expresso nos conteúdos politécnica, capitalismo e formação humana; politécnica e formação integrada); Identidade do GT 09; Movimentos sociais; 2. Metodologia: Desafios teórico-metodológicos da área trabalho e educação; 3. Tema: Economia solidária, formação profissional e Trabalho docente.

As pesquisadoras Cêa e Rummert (2015) mapearam 13 trabalhos produzidos por pesquisadores do GT cujo foco de análise foi o percurso do GT 09 ao longo das décadas. Dessa forma, podemos inferir que há preocupação por seus membros sobre a produção que vem sendo desenvolvida pelo GT, visando identificar os temas de maior incidência de estudos, indicação de áreas que devem ser consideradas para pesquisas futuras e temas que ainda se encontram com desafios a serem enfrentados pelo GT.

As autoras realizaram duas constatações relevantes sobre a produção do GT 09. A primeira se refere à maior incidência sobre a fundamentação teórica, ou seja, “os conteúdos basilares e emergentes à área”, sendo que tal movimento reflete na constituição da identidade do GT. Outro aspecto deve-se ao fato do tema formação humana e seus fundamentos terem amplo espaço de produções no GT, o que pode indicar preocupação com a defesa de uma concepção que afirme a fundamentação do referencial teórico marxista.

Em 2022, foi organizado pelo grupo THESE (Grupo de Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde) um documento que buscou sintetizar o percurso dos eventos do Intercrítica, promovido pelo GT 09 da ANPEd. Este evento é expressão de um amplo movimento que articula o GT 09 e busca mapear a emergência de novas temáticas relacionadas de forma imediata ou mediata à relação trabalho e educação. Outro aspecto do Intercrítica é garantir um espaço de confluência de diferentes grupos de pesquisa do país que pesquisam

temas na relação Trabalho e Educação nas categorias fundantes do materialismo histórico-dialético.

No documento organizado pelo grupo THESE (2022) consta que a produção dos grupos de pesquisa que estão associados ao GT 09 da ANPEd vem buscando ampliar temáticas na perspectiva da relação Trabalho-Educação. Isso significa um salto nas particularidades de um país como o Brasil, atravessado por enormes diferenças regionais, climáticas, geográficas, culturais, diversidade de povos, racismo e conservadorismo nos costumes e na organização política.

Como bem definiu Florestan Fernandes (1980), a burguesia brasileira é ineficaz para exercer as rupturas dos vestígios da servidão, mas eficiente para alimentar o país com a subserviência de uma economia de caráter dependente, cuja característica principal é reter os privilégios como direito privado da burguesia e expropriar o direito público da maioria da classe trabalhadora.

Entre as novas interfaces temáticas mapeadas no documento, apresentamos aquelas considerada mais importantes: movimentos culturais ligados a gênero; feminismo e educação; conflitos socioambientais; limites da sustentabilidade; relação entre saberes do trabalho e da ciência; saúde; tecnologia; vida e cultura quilombola; modos de vida e modos de produção da existência humana; produção associada e produção de saberes com foco nos povos originários e populações ribeirinhas.

A temática Estética ou Arte não foi mapeada neste documento como novos temas que passaram a interessar os pesquisadores do GT. No entanto, é apresentado um mapeamento de questões teóricas e metodológicas que demandam aprofundamento em pesquisas por parte de grupos associados ao GT 09. Neste documento, aparece o tema “*Arte e Cultura na formação integral*” como uma unidade de trabalho que deve ser aprofundada em pesquisas. Consideramos muito relevante que esta questão tenha sido mencionada, ainda que quase quatro décadas após o tema ter sido hegemonizado pela abordagem pós-moderna no GT Arte e Educação. Outro aspecto que nos parece relevante é que o tema “*Arte e Cultura na formação integral*” aparece no mesmo quadro do tema “O ensino médio integrado como expressão histórica da disputa pela politecnicidade no Brasil”, o que sinaliza que há uma percepção do GT 09 sobre o jogo em disputa no âmbito da formação do ensino médio e da contrarreforma que foi instituída.

Tabela 3 - Questões teóricas e metodológicas para aprofundamento

Sala 1 NEAd-Educação (PUC-RJ); GTEPE/NETEC (UFJF); GPQPRTE (UFPE).	Pensar o tema da educação e da desigualdade sem limitá-lo à questão de classe, mas correlacioná-lo a questões étnicas, sexuais, regionais, culturais, como importantes contribuições a serem dialeticamente consideradas. Investigar que práticas pedagógicas alternativas de formação dos jovens trabalhadores se constroem como projetos pedagogicamente eficientes e politicamente engajados, de forma a tornar a escola mais atrativa e significativa para o jovem-estudante.
Sala 2 JUVENTE (UERJ); GEPTE (UFPA); TMT (UFSC).	Diversidade e emergência dos temas articulados à área Trabalho e Educação; categorias de análise; o desafio de discutir trabalho, educação e cultura; as transformações no mundo do trabalho (os processos de uberização, plataformação, regulação algorítmica, revolução 4.0) e suas relações com os processos formativos escolares e não escolares; “a nova morfologia da classe trabalhadora”. Destacou-se a importância de que a presença do GT9 na ANPED seja uma extensão do Intercrítica, com a proposta de um trabalho encomendado ou uma seção de trabalho que tenha como objetivo revisitar as categorias centrais para pensar as temáticas emergentes do campo na atualidade.
Sala 3 GEPETO (UFSC); GPTEA (IFRJ); GPPE (UFAM); Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (IFPR); EJA Trabalhadores (UFF).	Questão sobre o Estado; movimentos sociais e lutas de classes no Brasil de hoje; convergências e divergências entre a luta dos trabalhadores e a luta ambiental, considerando os paradigmas de desenvolvimento; aproximações entre universidade, educação básica e movimentos sociais; as diferenças e convergências entre as correntes marxistas; relação entre temas fundamentais que possuem estatutos próprios, como étnico-raciais, de gênero e orientações sexuais, compreendendo-os como presididos pelos determinantes estruturais do modo de produção capitalista.
Sala 4 GRUPO THESE/RJ (UFF/UERJ/FIOCRUZ); GETET/PR (UTFPR); GPTE/SP (FEUSP); GETAE (LAGEBES-UFES); KAIRÓS/NRS (UFSM); GESTOR/PE(UFPE).	Metodologia de Pesquisa com aporte no MHD; Interdisciplinaridade; Conceito de Tecnologia; Educação Tecnológica como sinônimo de Politécnica (Saviani); Síntese de educação geral e específica (formação omnilateral); Historicidade da denominação “EPT”; O acréscimo da Educação Tecnológica para garantir a formação integral da EP; O ensino médio integrado como expressão histórica da disputa pela politécnica no Brasil; Arte e Cultura na formação integral – Unidade Trabalho.
Sala 5 GIPEP (UFPE e FURG); NUPED (IFRN); NEPET (UnB).	O crescimento do neoconservadorismo e do fascismo no ocidente; a relação do neoliberalismo com a ascensão dos regimes neoconservadores e fascistas; a crise do Estado neoliberal; o fim da globalização 1.0; o fim do mundo unipolar e a construção do mundo multipolar; as novas tecnologias educacionais; limites e possibilidades para se avançar em direção a uma formação politécnica da classe trabalhadora na sociedade capitalista, neoliberal e periférica como a brasileira; diferenças e aproximações conceituais entre politécnica, omnilateralidade, escola unitária, formação humana integral; abordagem das questões de classe, gênero e raça.
Sala 6 Nedatte (UFF); GP Trabalho, Educação e Conhecimento (TEC UFRGS); GEPTE (UFMT).	A (in)compreensão do materialismo histórico-dialético; o diálogo com referenciais teórico-metodológicos distintos para dar conta da construção dos objetos; conhecimento do pensamento marxista latino-americano; a relevância de aprofundar na reflexão do Princípio Educativo do Trabalho e seu princípio humanizante.

Fonte: Tabela elaborada pelo Grupo Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). 2023.

Para compreender os temas emergentes que foram surgindo no GT 09 nos últimos 14 anos, elaboramos um mapa da produção acadêmica, com recorte nas mesas de sessões temáticas, trabalhos encomendados, trabalhos apresentados e minicurso. Como fonte de obtenção de dados, buscamos o site da ANPED e revisão de artigos que já realizaram este mapeamento em anos anteriores. Sabemos que, ao optar por analisar este percurso, dando ênfase a uma parte da produção e retirando desta a análise minuciosa dos trabalhos apresentados em teses, dissertações e artigos em periódicos, corremos o risco de “tomar a parte pelo todo”. Nesse

sentido, ao produzirmos este percurso, iremos dialogar com análises mais amplas de autores que também produziram sínteses sobre a produção do GT. O levantamento dos trabalhos apresentados é exposto na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 -Tema Arte e Estética na interface com a relação entre Trabalho e Educação da ANPEd.

ANO	SESSÃO ESPECIAL	TRABALHOS ENCOMENDADOS	TRABALHOS APRESENTADOS	MINICURSO
1996 a 2000	Neste período não ocorreu nenhuma apresentação com o tema relacionado.			
2005 28º	Diretrizes curriculares, Licenciatura e Formação de Professores – Helena de Freitas (UNICAMP) e Berta Valle (UERJ)	Políticas e Reformas do Ensino Médio e Profissional: concepções e práticas – Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (FIOCRUZ)	Trabalho improdutivo e ideologia estética. As relações sociais de produção de arte e a formação estético-cultural no Brasil – Ronaldo Rosas REIS (UFF)	
2006 29º	—	Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos – Dermeval Saviani (UNICAMP)	Trabalho – educação – arte – cultura A abelha, o arquiteto e a escola. Das relações de produção artística e do ensino de arte no pós-modernismo – Ronaldo Rosas Reis (UFF) Trabalho e educação nos barracões de escolas de samba entre a conformação e a resistência – Máslova Valença	
2007 30º	—	Fundamentação: relação trabalho e educação		
2008 31º	—	A polissemia do trabalho – Gaudêncio Frigotto (UERJ) e Lucília Machado (UNA)	Do cérebro para os olhos, Trabalho de arte, classe e educação – Ronaldo Rosas Reis (UFF)	
2009 32º	O GT 09 esteve Políticas de ensino médio, reforma e expansão da educação profissional e tecnológica: financiamento, conceitos e perspectivas GT Filosofia da Educação, GT Educação ambiental; GT Educação e Arte. “Educação Estética na (nova) sociabilidade”. Abordagem marxista aparece nesta sessão. Newton Duarte (UNESP) GT Filosofia da Educação; Mauro Grün (UNIPLAC) GT Educação Ambiental; Marcos Villela Pereira (PUC-RS) GT Educação e Arte; Coordenadora: Nadja Mara Amilibia Hermann	Compreensão teórica e histórica da crise contemporânea e seus desdobramentos no mundo do trabalho e da educação – Armando Boito Júnior (UNICAMP)		

(PUC-RS).

2010 a 2015	Neste período não ocorreu nenhuma apresentação com o tema relacionado.		
2017 38º	(Des)configuração do trabalho docente diante da agenda conservadora e das políticas privatistas – José dos Santos Souza (UFRRJ); Dalila Andrade Oliveira (UFMG) e Acácia Kuenzer (UFPR)	Gênero, patriarcado, trabalho e classe – Helena Hirata (Cresppa-GTM/CNRS); Marileia Maria da Silva (Coordenadora)	Trabalho e arte: perspectivas de formação humana integral – Benedita A. C. dos Santos Magalhães (UFPA)
2018 39º	GT 09; GT 05 Políticas de Formação de Professores: precarização do trabalho docente GT 09, GT 11 Privatização da Educação: estratégias, formas e dimensões	Recrudescimento do conservadorismo a nível mundial: análise a partir do materialismo histórico-dialético – Gaudêncio Frigotto (UERJ)	
2023 41º	GT03; GT 05; GT 09 Título: O Ensino Médio em reformas e o direito à educação em risco	Trabalho e educação na Amazônia brasileira: integrações e rupturas – Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)	Minicurso estética em Lukács – Deribaldo dos Santos (UECE)

Fonte: Tabela elaborada pela Autora, 2025.

O recorte temporal das informações abrange o período de 2000 a 2023. Ao analisarmos os temas mais recorrentes nas mesas, encontramos: políticas de ensino médio e educação profissional; competências e habilidades; trabalho como princípio educativo; juventude, trabalho e cultura; desafios metodológicos da pesquisa em educação; políticas de formação docente; reconfigurações do Estado e as políticas de educação no Brasil; Base Nacional Curricular Comum e reforma do ensino médio.

Para a obtenção da segunda fonte de informações, mapeamos os trabalhos encomendados, com o objetivo de entender o que o GT privilegiou para debate. Obtivemos os seguintes temas debatidos ao longo do citado período: as desigualdades ampliadas e a construção de alternativas; politécnica ou educação tecnológica; trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos; compreensão teórica e histórica da crise contemporânea e seus desdobramentos no mundo do trabalho e da educação; a realidade do trabalho hoje: continuidades e discontinuidades no atual estágio do capitalismo; trabalho e educação; politécnica e formação integrada; trabalho, educação e movimentos sociais; a relação trabalho-educação no Brasil atual; gênero, patriarcado, trabalho e classe; recrudescimento do conservadorismo a nível mundial; trabalho remoto como tendência do capital; trabalho e educação na Amazônia brasileira.

Ao longo dos eventos, observamos que as temáticas privilegiadas correspondem à conjuntura política do país e do mundo, à emergência de crises políticas e sanitárias, às questões

de pesquisa e organização do GT, às políticas de ensino médio e à relação trabalho-educação. Apenas no ano de 2017, o GT incorporou o debate de gênero, apesar de a conjuntura política e a ascensão da violência de gênero no país terem acionado a necessidade deste debate, sobretudo após o golpe jurídico-parlamentar contra Dilma Rousseff e todos os desdobramentos decorrentes das ações políticas daquela conjuntura.

Em relação ao debate de temas no campo dos fundamentos estéticos, filosofia da arte, psicologia marxiana e outros temas que contribuem para a compreensão da relação trabalho-educação, não encontramos registros nas sessões temáticas e nos trabalhos encomendados deste GT. No entanto, ao cruzarmos os dados com outras temáticas abordadas por marxistas em colaboração com outros GTs em sessões especiais, identificamos que, no ano de 2009, foi organizada a mesa intitulada “Educação Estética na (nova) sociabilidade”, promovida pelo GT 24 Educação e Arte. Nessa mesa, participaram Newton Duarte (UNESP), indicado pelo GT Filosofia da Educação; Mauro Grün (UNIPLAC), indicado pelo GT Educação Ambiental; e Marcos Villela Pereira (PUCRS), indicado pelo GT Educação e Arte. A coordenação foi de Nadja Mara Amilibia Hermann (PUCRS), indicada pelo GT Filosofia da Educação. Ao analisarmos os trabalhos apresentados, verificamos que a discussão sobre estética e arte se sobressai, tendo o autor Ronaldo Rosas Reis (UFF) como seu principal protagonista. Também encontramos o trabalho de Benedita A. C. dos Santos Magalhães (UFPA) que já aponta em sua pesquisa a associação do tema ao ensino médio integrado.

Elaboramos esta ampla lista sobre as produções do GT para destacar dois pontos que consideramos importantes na argumentação desta tese: a crítica de Nosella em relação à dimensão da profissionalização no ensino médio e o caráter humanístico dos fundamentos da escola unitária. Acrescentamos ainda a necessidade de considerar essa inflexão no debate sobre o ensino médio integrado e o reconhecimento da análise de Marise Ramos de que o campo progressista ainda enfrenta impasses quanto ao caráter da escola de ensino médio, o “nó do 2º grau”. Para reforçar tal argumentação, recorremos a Duarte (2004a, p. 30), cuja pesquisa apontou para um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação, e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas durante a década de 1990.

O movimento da história, entre recuos, avanços e restaurações da ordem, nos compele ao esforço de compreensão da conjuntura política e social, para entender as condições atuais em que se movem as diferentes juventudes no país no sentido de atender às necessidades da reprodução da vida e as novas relações sociais de produção determinadas pelas mudanças das formas de trabalho.

O sentido histórico e o significado da concepção de ensino médio que foi elaborada para esses debates, cuja referência teórica situa-se a gênese das disputas de projetos educacionais da década de 1980, promovidos nas audiências para construção do texto da LDB de 1996, apontaram para a compreensão que a identidade dessa etapa de ensino atravessa a articulação entre ciência, cultura e trabalho. Nessa direção, buscou-se elaborar uma proposta que vislumbresse superar a visão imediata e pragmatista de formação para o mercado de trabalho ou mesmo a formação com foco exclusivo no vestibular. A proposta apresentada defendeu um ensino médio inserido nas relações sociais de produção, articulado à vida, ao mundo do trabalho, ao mundo da cultura, produzindo conhecimento que possibilite compreender o mundo humano em seus diferentes ângulos: social, político, econômico, cultural, estético e artístico.

O ideário neoliberal determinou o projeto pedagógico a ser admitido pela LDB nº 9.394. Nesse projeto adotou-se o discurso de preparação para a vida e para formação de competências que garantiriam flexibilidade e adaptação dos indivíduos às instabilidades do mundo do trabalho. Teve início a partir da aprovação da Lei, o deslocamento dos conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos no currículo escolar em substituição ao desenvolvimento de competências. Segundo Ramos (2002), o caráter ideológico da noção de competência se opõe radicalmente às disciplinas e aos conteúdos científicos escolares, pois busca garantir legitimidade aos padrões da acumulação do capital e a sociabilidade capitalista, distanciando-se de um projeto de formação humana centrado no ser humano e numa concepção crítica de mundo.

As transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas ultrapassaram o modelo do Estado de bem-estar social. A crise do emprego e a constituição de um novo padrão de sociabilidade capitalista – marcado pela flexibilização das relações de trabalho nos países de capitalismo avançado, pela desregulamentação da economia, pela redução de direitos sociais e pela instabilidade nas relações trabalhistas – somam-se à emergência da Indústria 4.0, com o avanço da robótica, da inteligência artificial e das tecnologias de informação e comunicação. Esse conjunto de mudanças alterou profundamente o projeto de formação profissional antes pautado quase exclusivamente pelas demandas do mercado de trabalho.

Um estudo apresentado por Sousa, Pochamann e Bonone (2021), intitulado *Juventude e Trabalho plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências*, aponta o modo como a expansão da economia de plataforma gerou muitas transformações no mercado de trabalho no mundo e nas formas de acumulação. O regime de acumulação passa a se caracterizar

acentuadamente pela flexibilização e desregulamentação do trabalho, incentivando o empreendedorismo e práticas como terceirização e pejotização.

Os autores mencionam ainda que, no Brasil, temos uma história de excedente estrutural de força de trabalho que não consegue suplantat a persistência deste quadro. Isso significa que, independentemente do ciclo econômico, o mercado de trabalho não foi capaz de absorver a mão de obra que busca ocupação. A economia de plataforma é um processo deliberado que se constitui na desregulamentação financeira e na desconstituição do Estado de bem-estar social em países desenvolvidos.

Essa forma de economia tem atraído sobremaneira os jovens da periferia que, sob a urgência de trabalhar e a falta de oportunidades mais estáveis de trabalho, submetem-se a ocupações precárias. Eles acabam por priorizar o ingresso no mercado de trabalho e percorrem trajetórias escolares que, por vezes, reproduzem processos de exclusão: evasão e o abandono escolar. Essa geração de jovens tem se inserido em um cenário de trabalho flexível, com ampliação da precarização das ocupações e alta taxa de desemprego. As mudanças ocorridas no mercado de trabalho e as oportunidades decorrentes deste cenário aos jovens nos provocam a refletir um novo ponto de partida para pensar a identidade do ensino médio integrado e as disputas que devemos priorizar na formação humana dessa etapa de ensino. O anseio de entender a estratégia de coalizão da burguesia brasileira e os mecanismos que colaboram à servidão da ordem impulsionou Florestan (1989, p. 24) a tomar a sala de aula como espaço inegociável de disputa de práticas de criação inventiva da ciência, da filosofia e da arte:

[...] a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura. Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação de mentalidade que carecem os de baixo e os de cima.

A contrarreforma do ensino médio é expressão de um projeto ampliado dos empresários de uma formação restrita e pragmática que impede os filhos da classe trabalhadora de serem incluídos de forma autônoma, criativa, inventiva e crítica na vida social e política. Do mesmo modo, impõe limites na disputa de ocupações que exigem o trabalho complexo, ampliando o fosso da desigualdade social, a interdição da formação sensível, a liquefação da possibilidade de uma formação humana que incida sobre o desenvolvimento de novas necessidades humanas. É imprescindível a incorporação da categoria estética na formulação da proposta de formação para o ensino médio integrado, realizando uma inflexão filosófica na concepção de escola que se vem defendendo historicamente por parte dos pesquisadores do campo trabalho e educação.

O pensamento pós-moderno constituiu hegemonia nesse debate, como observaremos nas discussões que prosseguem nesta pesquisa.

2.6 O GT 24 EDUCAÇÃO E ARTE: A QUESTÃO DA ESTÉTICA

O GT Educação e Arte foi constituído no ano de 2005 durante a 28ª reunião anual da ANPEd, e sua criação foi aprovada na assembleia geral da 31ª Reunião Anual. A organização dos pesquisadores e o estabelecimento de entidades como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) proporcionaram a ao mencionado GT uma posição de destaque na produção científica relacionada à filosofia da arte, sociologia da arte, ensino de Arte, entre outros temas que abrangem a educação e a arte.

O pesquisador Marcos Vilela Pereira (2021) relata que a criação do GT Educação e Arte esteve associada a diversos fatores, com destaque para o avanço de programas de Pós-Graduação em Educação – o que permitiu a inserção de docentes da área de Arte em alguns destes –, a criação de associações de docentes das linguagens, além do que ele nomeia como conquistas de políticas públicas, como: diretrizes para a formação de professores, debates sobre a questão curricular, consolidação das licenciaturas específicas e delimitação das áreas de concurso público nos municípios e estados. Outro fator determinante para a criação do GT foi:

[...] a crescente disseminação (em especial, no Brasil) das ideias de autores alinhados às correntes comumente designadas como pós-estruturalistas, filosofias da diferença, pós-modernas. A partir da iniciativa editorial praticada por editoras como a Editora 34, que, nos anos 1990, publica um grande conjunto de obras de autores desse grupo (Deleuze, Guattari, Negri, Latour, entre outros), e da entrada dessas mesmas ideias no campo da educação, especialmente nos estudos sobre currículo (na esteira aberta pela Nova Sociologia da Educação – com a recepção de autores como Apple, Enguita, Young, Willis), também são acolhidos os estudiosos foucaultianos – Rose, Gore, Hunter, Walkerdine, Varela, Larrosa, entre outros (Pereira, 2021, p. 50).

Pereira (2021, p. 11) explicita de modo direto que a concepção de Arte defendida pelo GT se coloca como “veículo de resistência à hegemonia da racionalidade que contaminou o mundo a partir da modernidade”. A Arte, no seu entendimento, desliza em pontos momentâneos, espontâneos, precários, provisórios e parciais. Outra menção importante sobre a criação deste GT na ANPEd refere-se à disputa que o campo da Educação e Arte deseja enfrentar na área científica da Educação:

[...] nossa pretensão é nos infiltrarmos no interior desse campo com o propósito de miná-lo e fazer proliferar as brechas que, de alguma maneira, poderiam tornar possível

a subversão daquele expediente civilizatório que é a forma escolar. Sob certo aspecto, é como se tivéssemos consentido em ser assujeitados no interior do campo das ciências da educação para, em um estratégico movimento de virada, exercer a prerrogativa da crítica e, desde o interior mesmo desse campo, exercer práticas de resistência que possibilitassem minar a educação assujeitadora com intenções e ideias emancipatórias (Pereira, 2021, p. 11).

É importante registrar que a articulação para organização dos docentes do ensino de Arte e, por consequência, a criação da federação surgem na segunda metade dos anos 1980, período marcado por profundas mudanças na economia e na relação entre trabalho e educação e pelo início do acelerado avanço no neoliberalismo em toda a América do Sul. Este período foi propenso para expandir o pensamento pós-moderno, ou como sintetiza Frederic Jameson (1997), uma dominante cultural, uma concepção que dá margem à presença e à coexistência da lógica cultural da fragmentação do capitalismo tardio. Por isso, é possível explicar a crítica do GT relativo à forma escolar e ao desinteresse em disputar a escola pública e as políticas educacionais que agudizaram as condições de formação e de trabalho de estudantes e professores. As raízes das teorias pedagógicas hegemônicas de caráter anticientífico, antiescolar e antirracional encontram aporte nesta perspectiva formativa.

O tema que mais interessa aos professores e pesquisadores de Arte no que se refere à contrarreforma do ensino médio é a disputa do discurso produzido na BNCC, cujo léxico linguístico não teve participação da Federação de Arte e Educação. Somente em 2024, “o atual governo abriu diálogo com a federação para se colocar sobre os conceitos que aparecem na BNCC, a Arte é apresentada como componente curricular e sugere a compreensão de que o trabalho a ser realizado na escola baseia-se na polivalência” (Seminário Currículos da Arte, 2024). A FAEB defende que a área de Arte é composta por 4 componentes curriculares: artes visuais, dança, música e teatro, com formações específicas, conteúdos e procedimentos de aula diferentes.

Outro aspecto que analisamos no processo de disputa sobre a contrarreforma do ensino médio é que esta área não trouxe para o centro de seus debates as condições de empregabilidade dos docentes de Arte nas escolas e a reorientação dada pela política pública nas normativas, uma vez que a reforma do NEM apresenta um texto frágil, que gera interpretações polissêmicas a partir do que nomeiam como “Estudos e Práticas”. A ANFOPE foi protagonista desse debate, organizando-se junto aos Comitês pela revogação da reforma do ensino médio e da Base Nacional Curricular para a formação de professores. Além disso, a FAEB também não priorizou a disputa da política de formação de professores, visto que a reforma defende o notório saber.

O movimento Arte-Educação organiza-se tangenciado pela influência da corrente filosófica pragmatista de John Dewey nas formulações para o ensino de Arte no Brasil. Dewey

foi um educador bastante conhecido no mundo e suas ideias ganharam muita capilaridade. Foi o principal expoente da corrente filosófica pragmatista americana. A filosofia pragmatista de Dewey posiciona-se na defesa da democracia e do liberalismo. Estes pilares dão o tom da organização do pensamento pedagógico a teoria que inspirou muitas reformas educacionais no Brasil e no mundo. Entre as obras que influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro, menciona-se: *Liberalismo, liberdade e cultura*, escrita entre 1935 e 1939 e dividida em dois ensaios; *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*, publicada nos Estados Unidos em 1916 e, no Brasil, em 1952. Anísio Teixeira estudou entre 1927 a 1929 com Dewey na Universidade Columbia e tornou-se o maior divulgador de seu pensamento no Brasil.

A obra *Experiência e Educação* impulsionou o debate da noção de Escola Ativa e criativa. No contexto brasileiro, este pensamento esteve diretamente associado ao movimento escolanovista, cujo principal difusor foi Anísio Teixeira, após realizar estudos nos Estados Unidos e ser aluno deste pensador. A obra de John Dewey intitulada *Arte como experiência* também influenciou muito o ensino de Arte no país e a compreensão de experiência estética.

Para este filósofo e educador, a educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, no qual é identificado mais agudamente o sentido e, com isso, habitua o estudante a melhor dirigir o curso de suas experiências futuras. Os princípios mais importantes para a formulação da teoria da experiência são: a) Categoria de continuidade – diz respeito à discriminação entre experiências de valor educativas e experiências sem tal valor. O princípio da continuidade consiste no prosseguimento da construção de um conhecimento, na relação da experiência que se estrutura no passado e impulsiona o futuro; b) Categoria da interação – diz respeito às condições objetivas e condições internas. O princípio da interação ocorre na relação das características subjetivas do indivíduo e os condicionantes de seu ambiente.

A cada avanço no conceito de experiência, Dewey vai demarcando os limites do entendimento desta categoria e as relações implicadas. Ele parte de uma visão de experiência humana dentro de uma concepção de sociedade liberal e defende a liberdade de inteligência, ou seja, a liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. Trata-se de uma noção de liberdade que não alcança a realidade histórica de profundas contradições sociais que se refletem, inclusive, na negação e/ou no controle de acesso das classes populares a uma educação que garanta o acesso a conhecimentos universalmente produzidos ou que impeçam à classe trabalhadora o direito de processos de formação para além do desenvolvimento técnico de suas funções laborais.

A discussão da experiência estética é, também, bastante influenciada pelo pensamento de Dewey (2010) no âmbito do trabalho escolar no Brasil. A capilaridade das suas ideias sobre

estética irá influenciar de modo significativo o ensino de Arte e as propostas metodológicas, entre as quais destacamos a de Ana Mae Barbosa e a abordagem triangular. Contudo, não é objetivo deste trabalho, tampouco das pesquisas que buscamos realizar, nos determos sobre a discussão dessas propostas.

Para o filósofo pragmatista, a filosofia da arte e a teoria da estética isolam a arte da apreciação, pois produzem a separação entre a experiência estética e a vida cotidiana. Ele não concebe o sujeito como ser histórico engendrado nas relações sociais de produção e reprodução humana, e faz questão de demarcar essa posição, o que me parece muito importante para demonstrar os limites de sua compreensão sobre as necessidades humanas. Nesse sentido, Dewey pontua que a natureza do problema da relação da teoria com a experiência estética está em recuperar a continuidade da experiência estética nos processos normais do viver. Para confirmar sua posição, ele assim se expressa:

Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção da arte que a “espiritualiza”, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta. A alternativa a essa espiritualização, entretanto, não é a materialização degradante e prosaica das obras de arte, mas uma concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum. Se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral (Dewey, 2010, p. 71-72).

Desse modo, ao formular sua crítica a respeito da visão tradicional da arte como objeto isolado, próprio das influências das Belas Artes, (Dewey, 2010) defende que a arte deve ser entendida diretamente na relação com a vida cotidiana e as experiências comuns. No entanto, ao buscar reconhecer a arte como um *continuum* da experiência humana e da vida social, supervaloriza a relação da vida cotidiana com a atividade criativa, estabelecendo em suas críticas uma oposição à produção científica. Para o filósofo, muitas teorias estéticas são estéreis porque não conseguem aproximar a arte das experiências humanas, tampouco conscientizam as pessoas sobre a função da arte na sociedade. Sem esta aproximação, na sua visão, as teorias se tornam meramente acadêmicas e não contribuem para a apreciação ou compreensão da arte.

A crítica que Dewey faz à visão tradicional da arte encontra ligação com a crítica que o mesmo realiza sobre a escola tradicional, ou seja, esta se remete à negação das formas clássicas. Essa visão hegemônica que predomina sobre o ensino de Arte nas pesquisas do GT 24, nos PCNs (1998a, 1998b, 2002) e na BNCC (2018) encontra filiação nos ideais escolanovistas. Na interpretação de Duarte (2010b), tal filiação não deve ser vista como um anacronismo, ao contrário, está inteiramente sintonizada com o universo ideológico contemporâneo, no qual predomina a visão pós-moderna, e daí advêm as pedagogias do “aprender a aprender”.

Diferentemente da concepção pragmática de Dewey sobre o cotidiano, Lukács (2023) compreende a vida cotidiana como ponto de partida e chegada, o local onde decorre a necessidade de o homem ir além dos seus limites corpóreos biológicos. Para ele, enquanto a ciência e arte são formas superiores de recepção e reprodução da realidade, o pensamento cotidiano esbarra-se em seus limites. Considerando a necessidade de avançar a exposição e estabelecer a distinção das percepções teóricas sobre a prática social, mais uma vez citamos Lukács (2023, p. 153-154):

O comportamento cotidiano do homem é simultaneamente começo e fim de toda atividade humana, isto é, quando se imagina o cotidiano como um grande rio, pode-se dizer que, nas formas superiores de recepção e reprodução da realidade, ciência e arte ramificam-se a partir dele, diferenciam-se e constituem-se de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma pura nessa peculiaridade – que emerge das necessidades da vida social para então, por consequências de seus efeitos, de suas incidências sobre a vida dos homens, voltar a desembocar no rio da vida cotidiana. Portanto, esse rio é constantemente enriquecido com os resultados mais elevados do espírito humano, assimilando-os as suas necessidades práticas cotidianas, e daí voltam a surgir, em forma de questões e demandas, novas ramificações das formas de objetivações superiores.

Por conseguinte, a teoria do reflexo de Lukács (2023) nos ajuda a estabelecer que, na vida cotidiana, na ciência e na arte, resguardada suas diferenças, as três formas retratam a mesma realidade objetiva. Todos os indivíduos estão inseridos na mesma realidade. Apesar das particularidades da vida de cada um, nos diferenciamos materialmente, socialmente, culturalmente, subjetivamente, mas a realidade em que vivemos é a mesma. O reflexo científico e artístico se origina na vida cotidiana e ganha contornos para níveis superiores que retornam ao cotidiano de forma mais enriquecida.

Agnes Heller (2016), da escola de Budapeste, cuja formação passou pelos ensinamentos de Lukács, apresenta sua teoria sobre a vida cotidiana e concebe a vida social dividida em dois grandes campos: o da vida cotidiana e o das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua origem histórica no primeiro e sua existência já indica um certo nível de desenvolvimento da sociedade. A vida cotidiana é constituída por meio de dois tipos de objetivações do gênero humano (genéricas em si), que são a seiva para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios e instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. As esferas não-cotidianas, por sua vez, constituem-se por meio de objetivações humanas superiores (genéricas para si), por serem mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política.

A formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Sem a apropriação da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais e dos usos e costumes de sua

sociedade, seriam impossíveis a existência individual e a convivência em qualquer sociedade humana. Dessa forma, para Heller, a vida cotidiana está voltada para a reprodução da existência do indivíduo, e a vida não-cotidiana compõe-se daquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade. Todo indivíduo é um herdeiro do desenvolvimento humano, pelo conjunto de apropriações a que está submetido para a constituição de seu ser social, por isso, é também um ser histórico. Realiza-se, deste modo, o processo histórico e contínuo da reprodução do gênero humano. O gênero humano só se reproduz mediante a reprodução das pessoas e das sociedades.

Importante anotar que não há separação rígida entre ambos os campos. Para exemplificar a situação, uma professora pode escutar a música *Como nossos pais* interpretada por Elis Regina sem qualquer pretensão de examinar a letra da música, a melodia, os tons; a intenção é de apenas apreciá-la, fruí-la, dançá-la, deixando que a arte lhe proporcione alegria no cotidiano do lar. Por outro lado, a professora pode ouvir a mesma música com outra finalidade, utilizá-la em uma aula de história da educação, cujo momento de produção remeta ao período da ditadura empresarial-militar. Então, a professora fará em casa um planejamento cuidadoso sobre a letra da música, de forma que na aula ela proporcione um momento de apreciação musical e também de conteúdo analítico sobre a política e a história dos tempos autoritários. Neste segundo caso, há uma reflexão consciente com a música e uma intenção na condução desse trabalho pedagógico.

A primeira situação se trata da reprodução individual da professora e da vivência de um hábito e um costume familiar. A segunda situação se refere diretamente à reprodução da sociedade, ou seja, a realização do planejamento de uma aula para um curso de formação de professores. Atende-se à demanda da sociedade, por esta função; recebe-se um salário, pois se trata de um trabalho.

Duarte (2013) demonstra, a partir dos estudos de Heller (2016), a relação dialética entre objetivação e apropriação, bem como humanização e alienação como processos constitutivos que se encaminham na direção da formação da individualidade para si. Heller (2016) busca distinguir os fenômenos que são decorrentes de relações sociais alienadas. A existência na vida cotidiana, do modo de pensar, sentir e agir não é por si só um problema. Torna-se um problema à medida que o indivíduo seja incapaz de promover rupturas com o pensamento mítico, com o senso comum.

O indivíduo alienado é aquele que se abstraiu das esferas não-cotidianas da existência humana, situando-se principalmente no campo de sua existência particular, alheio à universalidade do humano-genérico.

Duarte (2010b) debruça-se sobre os estudos do cotidiano de Heller, para diferenciar a concepção marxista de prática social daquela entendida pela concepção da corrente filosófica pragmatista. Um dos pontos que destaca como centrais é que o pragmatismo identifica a prática social como similar à prática cotidiana, secundarizando as diferenças entre a vida cotidiana e outras esferas da vida social.

A concepção pragmatista de Dewey (2010, 1976) sobre a relação de aproximação da Arte e a prática social a torna refém das objetivações cotidianas (genéricas em si). Essa forma de conceber a prática social atinge também a educação escolar e o ensino de Arte. Esta relação no ensino médio, como veremos adiante, impede o acesso democrático dos jovens à ciência e à arte, limita o pensamento e as reflexões do senso comum, reforçando uma visão fetichizada da realidade e dificultando os saltos qualitativos de desenvolvimento humano para objetivações genéricas para si.

Diferentemente de Dewey, temos em Lukács uma outra forma de compreender a arte a estética. Lukács (2023) concebe a arte como uma forma de expressão que vai além da mera habilidade técnica ou da execução artesanal. Para o autor, a arte não se limita a ser um espelho passivo da realidade ou uma manifestação subjetiva isolada; ao contrário, configura-se como um espaço privilegiado onde a autoconsciência humana se realiza de maneira plena e dialética, integrando o individual e o social, o particular e o universal, no marco de um processo contínuo de desenvolvimento histórico. A dimensão profundamente humanista da estética se fundamenta na autoconsciência que o ser humano alcança ao longo de sua trajetória histórica.

Nesse sentido, a arte funciona como veículo de memória, transformação e afirmação da autoconsciência histórica da humanidade. Sua origem e evolução, segundo Lukács, estão intrinsecamente vinculadas às relações de produção e à estrutura social em que se insere. Por isso, ela desempenha um papel decisivo na formação da autoconsciência do gênero humano, integrando os esforços históricos para superar a genericidade espontânea e alcançar uma condição de genericidade autoconsciente. Duarte (2009, p. 8) complementa essa perspectiva ao afirmar que “a obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida, levando o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que, em sua própria cotidianidade, ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial”.

3 A PEDAGOGIA DO CAPITAL E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem

Composição ‘Como nossos pais’, Belchior (1986)

3.1 A PEDAGOGIA DO CAPITAL NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Tomamos mais uma vez a lucidez existente na clássica canção de Belchior para expressar o movimento da história e da política de um país que não produziu as rupturas necessárias com as relações autoritárias de seu passado e por isso teima em repeti-las. A canção faz uma crítica à veneração das imagens construídas sobre os heróis erigidos em um passado autoritário e a resistência às mudanças que podem advir sob um projeto democrático de país. Gramsci (2024) nos apresenta uma reflexão riquíssima, que nos permite aludir a esta música. Ele destaca o fato de que o velho mundo está morrendo, e o novo demora a nascer. Nesse claro-escuro, surgem monstros mórbidos variados: regimes autoritários, líderes carismáticos oportunistas, movimentos extremistas e conservadores. O capitalismo produz crises que se sucedem nas dimensões econômica, ambiental e geopolítica, revitalizando a sua própria condição de reprodução. A ordem antiga demonstra sinais de fracasso, mas a nova ordem ainda não está desenvolvida. Nesse claro-escuro, nessa zona cinzenta, são geradas as contradições entre o que não morreu e o que pode nascer como projeto de superação.

Com as lentes sociológicas de Florestan Fernandes (2005), compreendemos o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio integrado ao projeto permanente de modernização conservadora no país, no qual a aparência “progressista” de reformas (trabalhista, previdenciária, educacional) flexíveis e modernas agudiza a posição econômica e cultural periférica que o país ocupa na divisão internacional do trabalho.

Ao adotarmos o termo contrarreforma do ensino médio, buscamos evidenciar que o fenômeno em curso possui uma demarcação histórica, articulada às mudanças políticas, econômicas e culturais desencadeadas a partir de 2016. Longe de representar avanços progressistas em favor da classe trabalhadora, essas mudanças configuram uma política de resistência e de preservação dos privilégios das classes dominantes, traduzindo-se em retrocessos sociais e educacionais.

Para Florestan Fernandes (2005), esse tipo de movimento caracteriza-se como uma contrarrevolução preventiva, entendida como um conjunto de estratégias pelas quais as classes dominantes, diante da ameaça real ou potencial de conquistas democráticas e sociais, atuam de forma antecipada e deliberada para bloquear quaisquer processos de transformação estrutural. O objetivo central é a manutenção dos privilégios historicamente acumulados.

Nesse contexto, a contrarreforma do ensino médio se apresenta como um instrumento de ajuste estrutural, cuja função é dar sustentação e aprofundar o projeto neoliberal, promovendo a desestruturação da escola pública e a intensificação da lógica de empresariamento da educação.

A ditadura empresarial-militar criou as condições favoráveis para a expansão do capital monopolista, resultando em um Estado autocrático-burguês, garantindo, como veremos neste capítulo, o desenvolvimento dentro da e pela ordem na coalizão das classes dominantes e, promovendo segurança e estabilidade para atuação do capital internacional no país. A função do Estado autocrático sempre esteve bem definida: “A sua função principal consiste em suprimir qualquer necessidade de articulação política espontânea nas relações entre classes, tornando-a desnecessária, já que ele próprio prescreve, sem apelação, a ordem interna que deve *prevalecer e tem de ser respeitada*” (Fernandes, 2005, p. 400, grifos do autor).

Sobre a atuação do Estado autocrático, Florestan Fernandes (2005) nos fornece uma síntese, evidenciando que, para a eficácia da contrarrevolução, existe uma combinação de força e coerção, em que se faz necessária a criação e a aplicação de novas estruturas jurídicas e políticas, assim como a modernização das estruturas preexistentes, além da renovação e racionalização dos aparelhos de opressão e de repressão, conjugados aos aparelhos ideológicos do Estado. O caráter ditatorial do Estado autocrático não é transitório: ele se reorganiza nas estruturas e funções do Estado.

É com a eficácia da atuação da autocracia burguesa que o golpe jurídico-parlamentar ao governo Dilma foi engendrado, sob a estratégia da força e coerção, produzindo consenso social para que se fortalecesse, como analisou Florestan Fernandes, o caminho para a continuidade do projeto de desenvolvimento ancorado na modernização conservadora.

No ambiente político do ano de 2016, após Michel Temer assumir a presidência do governo federal, uma série de medidas urgentes passam a ser tomadas, entre elas, a criação da Medida Provisória nº 746 de setembro de 2016. Desde a tramitação da Medida Provisória até sua transformação em Lei foram realizadas 11 audiências públicas em comissão mista no Congresso Nacional até a aprovação final da Lei n.º 13.415/17 que representa o ‘Novo’ Ensino

Médio⁴¹. Tais audiências foram realizadas, sob muita pressão, por parte da comunidade científica que reivindicava ser ouvida, assim como de setores do movimento estudantil secundarista que já vinham tensionando o governo, desde os movimentos de ocupação em todo o país no ano de 2016.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) também realizou ampla mobilização em atividades políticas, como a formulação de Projeto de Lei n.º 3.079/21⁴² que pretendia alterar prazos e suspender a implementação da Lei nº 13.415/17 iniciada no ano letivo de 2022. Constituído no ano de 2014 por dez entidades do campo educacional, o Movimento tinha a finalidade de intervir no debate pedagógico e político para que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 não obtivesse aprovação, apresentando em seu lugar várias propostas de conteúdo para a reformulação do ensino médio brasileiro. Outra relevante medida deste Movimento foi a articulação da comunidade científica para formulação do projeto popular de Lei n.º 2.601/2023⁴³, que tinha como objetivo substituir a lei que normatiza o Novo Ensino Médio, apresentado como um modelo alternativo mais próximo aos princípios da concepção do ensino médio integrado, historicamente defendido pelo campo progressista.

É importante citar que o MNDEM tem adesão na origem de sua constituição das seguintes representações: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁴¹ Utilizaremos em algumas passagens do texto o termo “Novo Ensino Médio” para fazer menção à Lei ou à posição do projeto governista. Mas ao posicionarmos as críticas e outra concepção de projeto educativo para o ensino médio, utilizaremos “contrarreforma do ensino médio”, pelos motivos que já explicados na introdução da tese.

⁴² Apresentado pela Deputada Professora Rosa Neide (PT/MT) e outros deputados do PT, o Projeto de Lei visava à época, alterar os prazos para implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

⁴³ Apresentado pelos Deputados Bacelar - PV/BA, Tarcísio Motta - PSOL/RJ, Chico Alencar - PSOL/RJ, Ivan Valente - PSOL/SP, Luciene Cavalcante - PSOL/SP, Luiza Erundina - PSOL/SP, Sâmia Bomfim - PSOL/SP, Fernanda Melchionna - PSOL/RS, Túlio Gadêlha - REDE/PE, entre outros, o Projeto de PL 2.601/2023 tinha por finalidade a revogação da reforma do “Novo Ensino Médio”, retirando a proposta dos itinerários formativos e ampliando a carga horária para Formação Geral Básica;

A Lei nº 13.415/17 é expressão de um projeto de ensino médio que reflete as estratégias do empresariado para se apropriar do fundo público, alterando o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado. Importa citar que a Lei evidencia as contradições do interesse público e privado no que se refere à distribuição do conhecimento, na organização curricular, nas formas de ofertas, na valorização da formação docente, no protagonismo juvenil e seu *Projeto de Vida*.

A contradição de interesses na educação nacional, “em geral expressa no conceito de escola pública, é indissociável das relações de classe, da correlação de forças do bloco histórico e do bloco no poder” (Motta, Leher, Gawryszewski, 2018, p. 312). O conceito de bloco histórico é entendido, na acepção de Gramsci (2024), como uma unidade orgânica entre estrutura e superestrutura, ou seja, entre as forças materiais e as ideologias. A atuação dos blocos históricos ocorre mediante a organização de intelectuais orgânicos da classe dominante e da classe trabalhadora que se confrontam a partir dos conflitos delineados no âmbito das forças materiais e das ideologias. Os intelectuais cumprem papel essencial para o exercício da hegemonia da classe dominante e, por outro lado, as classes antagônicas lutam pela construção de outra hegemonia.

O bloco empresarial age no sentido de garantir as demandas da nova conjuntura econômica de recomposição burguesa que se dá em nível mundial. O padrão de acumulação de capital busca combinar a redução de custos com a força de trabalho e a produção de bens e serviços. Ocorre assim, uma efetiva convergência planejada entre a contrarreforma do ensino médio e a Emenda Constitucional nº 95/2016 (estagnação do investimento primário do orçamento público) e a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017).

Martins (2019) descreve que a burguesia mundial atua como uma fração transnacional que exerce sua influência através de “constelações hegemônicas” neoliberais, formando blocos de poder que atuam em múltiplos níveis — global, regional e nacional — para definir e implementar agendas comuns. Essas constelações envolvem a combinação de atores públicos e privados, incluindo Estado, grandes corporações, *think tanks* e organizações civis que, juntos, disseminam, difundem e adaptam a narrativa neoliberal em diferentes contextos. Essa configuração garante que a lógica de acumulação capitalista seja reproduzida e reforçada, promovendo interesses de classes dominantes no afã de consolidar uma hegemonia em escala mundial

A recomposição da burguesia envolve a reorganização das frações de sua classe, a adaptação a novas formas de acumulação e o fortalecimento de estratégias de influência nas esferas política, ideológica e cultural. Nesse contexto, o bloco empresarial atua de forma

articulada e em coalizão, visando garantir suas demandas e projetar sua hegemonia, ajustando suas ações às mudanças na lógica de produção, mobilização de recursos e legitimação social, alinhando-se às novas configurações do capitalismo globalizado.

Desse modo, a ação política de convergência planejada busca condicionar a juventude da classe trabalhadora, mediante processos formativos precários, aligeirados, simplificados, distanciados dos conteúdos científicos e ajustados ao princípio da flexibilização na distribuição do conhecimento. O padrão de acumulação capitalista se fundamenta na

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas (Kuenzer, 2020, p. 60).

O conceito de flexibilização apresenta um caráter polissêmico. A partir da última década do século XX, passou a ser exaustivamente associado às reformas do Estado e do trabalho, resultando na desregulamentação do papel estatal, bem como na fragilização do sistema de proteção dos direitos trabalhistas e das próprias relações de trabalho.

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), a flexibilização também sugere a formação de uma nova sociabilidade, responsável por produzir o fetiche da juventude articulada a um suposto processo autônomo de vida, marcado pela ideia de livre escolha, maior tempo para a criatividade e a inovação. Contudo, flexibilizar pode igualmente significar a ampliação de processos de exclusão e de desigualdade social, como têm evidenciado diversas pesquisas na área.

No campo das políticas educacionais, flexibilizar implica, entre outros aspectos, o enxugamento de custos, a redução de recursos humanos e materiais e a ampliação das ofertas de Educação a Distância (EaD). Conforme a política implementada pelo bloco no poder nos governos Dilma, Temer e de Jair Bolsonaro, a flexibilização traduz-se, sobretudo, na tentativa de esvaziamento do caráter público e estatal da educação, historicamente defendido pelos setores progressistas.

A partir da análise da experiência da reforma educacional na França, o pesquisador Christian Laval (2019) destaca que o caráter global desse movimento de flexibilização vem se expandindo de forma contínua desde os anos 1990, com diferentes intensidades, em países tanto do centro quanto da periferia da economia mundial.

Perry Anderson (1995) caracteriza o neoliberalismo como um projeto político e ideológico nascido logo após a Segunda Guerra Mundial, principalmente na Europa Ocidental

e na América do Norte. Trata-se de uma reação direta e agressiva contra o Estado intervencionista e o modelo de bem-estar social construído no pós-guerra.

Embora concebido teoricamente, já nas décadas de 1940 e 1950, o neoliberalismo só se materializou como prática governamental a partir da década de 1970, em meio à crise do modelo keynesiano nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sua implementação ganhou força com a ascensão de governos de direita, como os de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos, ambos marcados por um anticomunismo visceral, um dos traços estruturantes do ideário neoliberal. Como destaca Anderson (1995, p.12), “o ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra”.

Para Anderson (1995) o neoliberalismo consolidou sua hegemonia ideológica, alcançando um lugar de dominância política, cultural e econômica, tanto nos países centrais quanto na periferia do capitalismo global, como os países da América Latina. O autor denuncia o neoliberalismo como uma estratégia de restauração e fortalecimento do poder de classe, ao impor retrocessos sociais e desmontar os mecanismos de proteção social conquistados no século XX.

A visão apresentada por Anderson (1995) é fundamental para compreender a atuação coordenada dos organismos internacionais na formulação e implementação de políticas educacionais no contexto neoliberal. Trata-se de uma ofensiva ideológica que redefine o papel do Estado na educação, orientada por uma direção intelectual e moral, internacionalmente determinada. Organismos como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, entre outros, assumem o papel de arquitetos de uma nova racionalidade educacional, subordinada aos imperativos do mercado.

Sob essa lógica, a educação é convertida em mercadoria, e os sistemas de ensino são reestruturados segundo os princípios da eficiência gerencial, da racionalização de custos e da formação de competências alinhadas às exigências do capital. O discurso que sustenta essas reformas é legitimado por uma narrativa global, amplamente difundida pelos grandes meios de comunicação, que reforçam a falsa ideia de que a pedagogia do capital seria a única via possível para a ascensão social da classe trabalhadora.

Portanto, à luz da crítica de Anderson (1995), é possível afirmar que a reconfiguração das políticas educacionais sob a lógica neoliberal é parte integrante de um projeto de dominação de classe em escala global, o qual opera simultaneamente pelas vias econômicas, política, cultural e educacional, consolidando e renovando o controle social e ideológico.

Reforçamos, por meio do consenso ativo, que uma das características centrais do neoliberalismo presente nas reformas educacionais, “é a designação de um modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico” (Laval, 2019, p. 17). Segundo o autor, trata-se de uma concepção instrumental e liberal que se constitui em duas dimensões: a escola é instrumento quando confere às empresas a força de trabalho de que elas necessitam e liberal quanto à forma de organização da escola pautada no modelo de mercado, impondo às escolas o modelo de gestão das empresas. A Teoria do Capital Humano, por exemplo, é a forma mais elaborada da ideologia capitalista dos anos de 1960 e 1970 no campo educacional. Os fundamentos apresentados por esta teoria são utilizados pelos intelectuais da burguesia para justificar a existência das desigualdades entre as nações e entre as diferentes frações de classe.

Uma questão problematizadora na obra de Laval (2019, p. 22) diz respeito à reflexão sobre o modelo escolar imposto pelo projeto neoliberal. Não seria este modelo “um movimento mais decidido na direção da liquidação da escola como tal?”. A nova ordem social impõe uma “mutação da instituição escolar”, baseada em três tendências: desinstitucionalização (adoção de um formato flexível); desvalorização de seus fundamentos e finalidades, corroendo os princípios voltados para a transmissão da cultura e para a reprodução dos referenciais simbólicos da sociedade; e desintegração do modelo de formação única, adotando um modelo de formação que se adeque à “diversidade”, à “diferenciação.”

Desde 2014, o Brasil tem testemunhado um novo patamar na disputa pela direção moral, cultural e ideológica da sociedade, ante a ascensão de uma extrema-direita com características nacionais específicas, profundamente conectada ao avanço do neoliberalismo global, mas também articulada com traços de autoritarismo neoconservador e neofascismo social. Este movimento, que ganhou força política e eleitoral com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, representa a radicalização de um projeto de hegemonia reacionária, voltado para a desestruturação de direitos sociais, para a negação da ciência e para o ataque a qualquer perspectiva crítica no campo educacional.

No campo da educação pública, Leher (2023a) destaca que essa ofensiva assume a forma de uma verdadeira guerra cultural, cujos instrumentos são múltiplos e estrategicamente articulados. Entre as expressões mais visíveis desse processo está o movimento Escola Sem Partido, uma iniciativa de caráter ultraconservador que visa restringir a liberdade pedagógica, criminalizar o debate político e ideológico nas escolas e impor um currículo pautado por valores morais cristãos e ultraconservadores. Na mesma direção, avança o projeto de *homeschooling*, cuja regulamentação busca retirar o direito à educação pública universal, submetendo o

processo educativo a um ambiente doméstico de formação, com fortes marcas de doutrinação religiosa e isolamento social.

Outro eixo central dessa ofensiva é a militarização da escola pública, intensificada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que institucionaliza práticas disciplinares autoritárias, a lógica de obediência cega e o controle militarizado da gestão escolar, corroendo os fundamentos democráticos da educação pública e plural.

Essa articulação não se dá de forma isolada. Ela conta com o apoio decisivo da bancada evangélica, que passou a atuar de forma sistemática em todas as esferas institucionais – desde câmaras municipais até o Congresso Nacional – com o objetivo de consolidar uma educação ancorada em princípios religiosos fundamentalistas. Paralelamente, o bloco empresarial — representado por entidades como o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos Pela Educação e por fundações privadas — avança na captura das políticas públicas educacionais, propondo soluções gerencialistas, tecnicistas e orientadas pelas necessidades imediatas do mercado.

O resultado desse conjunto de ações é a consolidação de um movimento cultural anticientífico que se enraizou durante o governo de Jair Bolsonaro e permanece ativo em amplos setores da sociedade brasileira. Esse movimento é caracterizado por uma hostilidade aberta ao pensamento crítico e à produção científica, pelo incentivo à desinformação e pela recusa sistemática a qualquer forma de pedagogia emancipatória.

Estudos recentes, como os de Leher (2023a), Pelissari (2023) e Pelissari e Nascimento (2024), têm mostrado como a implementação da contrarreforma do ensino médio se tornou uma das expressões mais acabadas dessa convergência entre neoliberalismo e neofascismo na educação. A combinação da precarização curricular, da desvalorização das ciências humanas, da mercantilização dos itinerários formativos e da crescente militarização da gestão educacional revela um projeto educacional que, longe de ser neutro, é parte de uma ação estratégica autoritária que visa à produção de sujeitos adaptáveis, despolitizados e dóceis às novas formas de exploração e controle.

Portanto, ao analisar esse fenômeno à luz da história política contemporânea e da crítica ao fascismo, podemos afirmar que a educação pública no Brasil se tornou um dos principais campos de batalha da disputa entre projetos antagônicos de sociedade: de um lado, um projeto de formação crítica e emancipadora; de outro, um projeto de domesticação social, guiado por interesses empresariais, fundamentalismo religioso e autoritarismo político.

O fenômeno de enraizamento da visão neoliberal que se expandiu sobre parte da sociedade brasileira é denominado por Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) de “obscurantismo beligerante”, por sua “ostensiva entonação bélica” tanto à apologia às armas de fogo quanto às

agressões físicas e verbais àqueles que se diferem ou mesmo se opõem ao projeto político econômico-neoliberal e ultraconservador. Os autores reforçam ainda que a irracionalidade anti-humanista do obscurantismo é resultado da racionalidade econômica do capitalismo na sua configuração financeira hegemônica.

A análise sobre a imbricada e complexa relação do Estado autocrático e o fascismo já estava presente nas reflexões de Florestan Fernandes (2005, p. 400), ao relatar que a “autocracia burguesa coloca seu ideal de Estado em conexão histórica com o fascismo e nazismo.” No período do regime empresarial-militar, o Estado autocrático-burguês já flertava com formas fascistas. É possível, portanto, dizer que a forma atual do movimento neofascista encontra raízes históricas na constituição do capitalismo dependente, no caso brasileiro.

A contrarreforma do ensino médio possui um projeto formativo que conserva velhas concepções pedagógicas da reforma do primeiro e segundo graus de 1971. A exemplo, citamos a profissionalização compulsória e a restrição da oferta obrigatória de disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte, colocando-as numa condição de menor valor no currículo. Fazendo prevalecer a questão emblemática produzida pela contrarreforma, conceitua estas disciplinas como “Estudos e Práticas” (§ 2º Art. 3º da Lei 13.415/2017). Por outro lado, também é possível notar o revigoramento da pedagogia das competências, expressão da reforma educacional dos anos de 1990 para toda a educação básica. O que é apresentado como aparentemente “novo” na proposta do NEM é a flexibilização curricular materializada nos itinerários formativos, sob o discurso de liberdade, pois agora os adolescentes podem escolher suas trajetórias escolares.

Referida proposta curricular organiza-se em cinco áreas, contidas em duas partes denominadas de formação geral básica e formação profissional. A formação geral básica consta de quatro áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A quinta área, denominada Formação Técnica e Profissional, é reservada ao “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional” (Brasil, 2018).

A flexibilização é uma das principais características da reforma, a qual tem por finalidade que a força de trabalho jovem incorpore desde a escola básica o projeto do empreendedorismo de si. O discurso pedagógico dessa proposta, como veremos, é um recurso ideológico da desvalorização da escola e que limita os indivíduos de desenvolverem plenamente sua individualidade, centrando-a no polo da particularidade. Essa perspectiva de centrar-se em um polo da individualidade é denominado por Duarte (2013) de individualidade em-si alienada.

Conforme destacamos anteriormente, como as reformas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, conduzidas pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, foram decisivas para consolidar o projeto de modernização conservadora no país. Os PCNs, fundamentados na pedagogia das competências, tornaram-se referência central na formulação de políticas públicas, influenciando a produção de materiais didáticos, os programas de formação docente (inicial e continuada) e a estruturação das avaliações em larga escala, como o SAEB.

O movimento constituído a partir de 2014, com o processo do golpe jurídico-parlamentar contra o governo Dilma Roussef, e a constituição do bloco no poder, representado por Michel Temer, produziu um contexto favorável à retomada, do projeto político neoliberal, com mais celeridade e força.

Importa sublinhar o fato de que os governos de Lula da Silva e Dilma Roussef não interromperam as políticas econômicas recomendadas pelo projeto societário neoliberal. Pelo contrário, adotaram-nas, ainda que as concilhassem a políticas sociais de inspiração social-democrata.

O Estado autocrático tem sido essencial para consolidar e preservar os processos hegemônicos que garantem a produção e reprodução da vida material e imaterial desigual. A pedagogia das competências é designada — mais uma vez na história — como a pedagogia do capital, e atua no sentido de garantir a conformação social que assegura condições sociais e culturais favoráveis para fazer avançar o projeto neoliberal e ultraconservador na particularidade brasileira do capitalismo dependente.

A pedagogia das competências tem sua origem nas reformas educacionais na França, firmando-se como modelo que visa formar sujeitos com habilidades e saberes para adaptar-se às exigências do capital. Para Marise Ramos (2002), a pedagogia das competências não tem no conhecimento científico o ponto de partida para construção do trabalho pedagógico. Nesta concepção, parte-se de situações concretas, situações-problemas, somente após serem requeridas por estas situações é que se recorre às disciplinas científicas.

A pedagogia das competências fundamenta-se, por um lado, em princípios teóricos construtivistas, que valoriza, sobretudo, a dimensão subjetiva na construção do conhecimento; por outro, apoia-se na interdisciplinaridade, dedicando, porém, pouca ênfase às dimensões sociais e históricas que permeiam o processo educativo.

Ramos e Paranhos (2022) demonstram como o conteúdo do projeto educacional neoliberal e ultraconservador busca a renovação da pedagogia das competências, num contexto econômico muito mais crítico e competitivo do que em 1990. O desemprego e o

autoempreendedorismo evocam do sujeito trabalhador uma “flexibilidade cognitiva, física, emocional e moral”. Os autores identificam que o discurso operado nos textos que dão corpo aos documentos que normatizam o ‘Novo’ Ensino Médio apresentam elementos de renovação ideológica que se expressam na ênfase conferida à dimensão socioemocional da formação humana. Entretanto, a autora pontua que o embrião dessa renovação já estava presente no documento Pátria Educadora, produzido no governo Dilma Rousseff.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) defendem que uma nova racionalidade é mediadora das relações de produção e das relações sociais. Os autores argumentam que o neoliberalismo é mais que um modelo econômico, é uma racionalidade que molda subjetividades e comportamentos que visam formar uma personalidade flexível e “empreendedora de si”. O projeto neoliberal desloca o conceito de empregabilidade para empreendedorismo, fomentando a ideia de que cada indivíduo deve ser um “empreendedor de si”. O empreendedorismo, como nova racionalidade, expande-se para além de uma norma econômica sobre a formação dos indivíduos. Esta se impõe como uma norma social.

A contrarreforma do ensino médio traz em seu interior as contradições da disputa de concepções acerca de trabalho, educação, cultura, tecnologia e da formação sensível, criativa e inventiva, em que os conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia são secundarizados como conteúdos mediadores para a elevação cultural da formação das juventudes.

Gramsci (2024) identificou com precisão o valor das atividades culturais e ideológicas para a formação política das classes subalternas e para o desenvolvimento de uma nova direção política. A cultura burguesa constitui-se como base de sustentação da hegemonia, sendo a escola uma instituição fundamental para a formação cultural crítica e, consequentemente, para a sua expansão. Para Gramsci, a cultura assume importância estratégica para as classes populares, pois representa a possibilidade de apropriação de conhecimentos sistematizados que permitam apreender os fundamentos da cultura burguesa, de modo a confrontá-los a partir de uma perspectiva de superação das formas de dominação intelectual e política exercidas pela classe detentora do poder.

O conceito de cultura, amplia-se em Gramsci, quando expõe as formas de dominação burguesa determinadas pela direção política e moral. O Estado, ao exercer sua função de direção cultural sobre a sociedade, cria vínculos emocionais (como o senso de pertencimento e a identidade nacional) e ideológicos (ideias que conformam a ordem social, difundidas por igrejas, partidos, movimentos sociais, meios de comunicação, escolas, cultura e intelectuais) com as massas, exercendo sobre elas sua ação educativa para a obtenção do consenso.

Para compreendermos melhor a retomada da centralidade da pedagogia das competências e sua renovação ideológica, agora com ênfase nas competências socioemocionais e na ideologia do empreendedorismo de si, retomaremos adiante o conceito de cultura em Gramsci, a fim de demonstrar sua relação com a disputa política e a construção da hegemonia.

A política pública é uma ação formal do Estado capitalista no exercício de seu papel social, produzindo efeitos contraditórios. Em outras palavras, os direitos sociais básicos, assegurados constitucionalmente, dificilmente se materializam em sua totalidade. A atuação do Estado ocorre sob a pressão das lutas sociais por maiores investimentos financeiros para o atendimento das necessidades básicas da população. Os resultados dessas pressões geram concessões estatais que, em sua maioria, são parciais, precárias, provisórias, fragmentadas e compensatórias.

As disputas por políticas sociais, especialmente pelos movimentos em defesa da educação pública e vinculados ao campo progressista, constituem uma expressão concreta da luta de classes. Nelas se manifesta a disputa desigual por hegemonia nas relações com o Estado capitalista.

Na concepção de Estado elaborada por Gramsci, a disputa pela hegemonia estrutura-se no interior da relação entre estrutura e superestrutura. Para o pensador italiano, o Estado adquiriu novas funções ideológicas, estabelecidas na base material dos aparelhos de hegemonia. Tais aparelhos incluem igrejas, sindicatos, organizações profissionais, partidos, emissoras de televisão, jornais, editoras, rádios, mídias digitais, escolas, cinema, teatro, associações empresariais, (ONGs) e OSCIPs. São aparelhos que cumprem papel fundamental na organização e elaboração da cultura, buscando a obtenção do consenso ativo da sociedade, assegurando a coesão das forças políticas conservadoras em torno do Estado e solidificando o poder da classe dominante.

A concepção de Estado ampliado em Gramsci (2024) vai além da visão tradicional que o reduz a um mero aparelho coercitivo. O conceito de Estado ampliado emerge da relação dialética entre sociedade política (Estado) e sociedade civil (aparelhos de hegemonia). A sociedade política tem a finalidade de garantir o poder e a hegemonia do bloco dominante por meio de mecanismos de repressão e violência.

A direção cultural é uma expressão direta da ação estatal, que cria mecanismos para obter o consenso ativo dos governados, construído a partir da atuação de sujeitos coletivos organizados na esfera da sociedade civil, por meio dos aparelhos de hegemonia. Conforme analisou Fontes (2005), o Estado não se ergue fora da sociedade; ao contrário, corresponde a

ela, numa unidade dialética, e não numa relação antagônica. Trata-se de uma articulação entre sociedade civil e sociedade política, mediada pela coerção e pela hegemonia.

O processo de reprodução do capital se renova por meio de inúmeras estratégias, entre as quais aquelas que intervêm pedagogicamente na conformação da força de trabalho à ideologia das classes detentoras do capital econômico. Nesse contexto, a classe trabalhadora é submetida a um reiterado processo de expropriação de direitos, incluindo o direito básico ao acesso e à permanência em um processo de escolarização gratuito, democrático, público e de qualidade socialmente referenciada.

A contrarreforma do ensino médio não pode ser compreendida de forma isolada ou restrita a uma mudança segmentada desta etapa da educação básica. Trata-se de um processo mais amplo, articulado e sistêmico, que envolve a reconfiguração de toda a educação básica e seus desdobramentos no ensino superior, o que confere um novo padrão de regulação educacional orientado pelos interesses do capital. Essa ofensiva política e normativa se expressa em um conjunto de medidas complementares que incluem: a implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); a aprovação da BNCC para a educação básica (Resolução CNE/CP nº 4/2018); as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 3/2018); a definição da BNCC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019); a publicação da quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Resolução CNE/CEB nº 2/2020); e, por fim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021). Em seu conjunto, essas normativas operam uma readequação estrutural do sistema educativo brasileiro às demandas da reestruturação produtiva e da nova divisão internacional do trabalho, visto que promovem a intensificação da mercantilização da educação, a fragmentação curricular e a subordinação da formação escolar às exigências de empregabilidade e flexibilização do trabalho, típicas do capitalismo dependente em sua fase neoliberal.

O setor empresarial, atuando como um importante aparelho de hegemonia, passou a intervir de forma articulada e estratégica na definição das políticas educacionais brasileiras, influenciando desde a educação infantil até a formação de professores, passando pelas diferentes modalidades da educação básica, como a EJA e a EPT. A partir da primeira década dos anos 2000, esse bloco empresarial consolidou sua liderança no interior de segmentos expressivos da chamada sociedade civil organizada, operando como um agente central na formulação e implementação de reformas estruturais no campo educacional. Tal atuação evidenciou um movimento coordenado de reconfiguração da escola pública, segundo os interesses do capital, com foco na formação de força de trabalho adaptável, na padronização

curricular e na expansão de dispositivos de avaliação externa e controle de resultados, elementos essenciais ao projeto de mercantilização e desresponsabilização do Estado no campo da educação.

A atuação dos empresários se estabeleceu de modo estruturado, organizado e articulado nacional e internacionalmente por meio do lançamento da REDUCA a partir do ano de 2011, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Seu propósito oficial é “promover a garantia do direito a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade na América Latina” (Reduca, 2011, s/p).

REDUCA representa o fortalecimento de uma ação organizada empresarial que conecta diversas associações do espectro da nova direita aos interesses de governos de turno. Orquestrada por organizações multilaterais, esta ação empresarial aspira vincular, organicamente, os interesses do capital à educação pública latino-americana em favor de um projeto hegemônico. Este movimento se organiza em torno de um processo de reinvenção do capital com vistas a salvaguardar interesses mercantis (Martins, 2019, p. 24).

A Reduca está presente em quinze países latino-americanos, reúne organizações declaradamente empresariais, coalizões entre grupos empresariais, seus institutos e fundações, governos, terceiro setor e *think tanks*. Seu surgimento coincide com o lugar central que a educação passa a ocupar nas estratégias governamentais e empresariais em uma economia globalizada, e diante do reposicionamento geopolítico da América Latina. Entre os principais protagonistas na articulação desta Rede, destaca-se: Todos pela Educação, Mexicanos Primero e Fundación Educación 2020.

Citados grupos empresariais têm se destacado desde a primeira década dos anos 2000, por meio do movimento conhecido como Todos pela Educação, cuja origem remete ao ano de 2005, ano em que Fernando Haddad estava à frente do Ministério da Educação, durante o primeiro governo Lula da Silva. Em 2014, o movimento Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como OSCIP. O movimento constituiu-se como aparelho de hegemonia da burguesia, cuja atuação foi decisiva para aprovação da estrutura articulada da política de contrarreforma na educação pública brasileira.

Outro grupo empresarial que merece atenção no processo de intervenção nas recentes reformas educacionais é a (CNI), principal associação representativa da burguesia industrial brasileira. A Confederação possui atuação dentro do Sistema S⁴⁴, resultado de disputas durante

⁴⁴ O Sistema S é composto por nove entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae),

a Assembleia Nacional Constituinte de 1988. A disputa realizada pelo campo do setor industrial garantiu-lhe controle e hegemonia sobre o gerenciamento do Sesi e Senai, consequentemente, acesso e controle do fundo público. Conforme aponta Pelissari (2022, p.8), “o Sesi seria, então, um instrumento para a consolidação ideológica do projeto da burguesia industrial, deixando para o Senai a incumbência de formação técnico-profissional”.

O papel da CNI junto à direção de políticas públicas de formação profissional e na educação básica foi objeto das pesquisas de José Rodrigues (1998b), Alessandro Melo (2010), Pelissari (2018) e Livia Mouriño Mello (2020). Os trabalhos dos pesquisadores José Rodrigues e Alessandro Melo possuem como objeto de estudo o pensamento pedagógico da CNI. Enquanto o primeiro pesquisador analisou o período que compreende as décadas de 1980 e 1990, o segundo, analisou a primeira década dos anos 2000. Lucas Pelissari (2018) analisou as disputas pelas políticas públicas no governo petista de Lula da Silva a Dilma Rousseff, no qual buscou entender entre outros atores, o papel da CNI. Por fim, a pesquisadora Livia Mello analisou a atuação da CNI na construção do novo ensino médio.

Uma contribuição relevante que a autora Livia Mello apresenta à nossa pesquisa é a diferenciação entre os grupos das classes da burguesia na direção política e cultural na configuração do projeto da contrarreforma do ensino médio. Assim, o empresariamento da educação pública ocorre coordenado entre dois grupos, o que a pesquisadora denominou de “novo tipo” e “tradicional”. Desse modo, temos o primeiro grupo, a CNI, grupo empresarial tradicional, que se organiza por um vínculo corporativo e de classe explícito que é a burguesia industrial.

O segundo grupo empresarial, denominado de novo tipo, não apresenta vínculo corporativo e de classe ou fração de classe explícito, mas está organizado em torno da REDUCA por meio de entidades privadas, ONGs, Organizações da sociedade civil (OSC), fundações, associações, institutos, Terceiro Setor e/ou Fundações privadas e associações sem fins lucrativos (FASFIL). No entanto, é importante entender que, apesar das diferenças entre as frações das classes dominantes, sua atuação ocorre em coalizão para induzir as políticas públicas. A aprovação da contrarreforma do ensino médio contou com a coalização desses dois grupos de empresários.

Destacamos a visão dada por Motta, Andrade (2020) e por Leher (2023b) acerca do fenômeno do empresariamento na educação. Estes autores destacam que o termo se refere ao

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI), as duas últimas ligadas à Confederação Nacional da Indústria.

aumento da influência de grupos empresariais na educação brasileira. O fenômeno da expansão do “empresariamento da educação é uma das faces do projeto econômico e ético-político forjado e operado pela classe dominante” (Motta, Andrade, 2020, p. 65).

Para Motta e Andrade (2020) o empresariamento da educação se expressa como um processo que combina e manifesta, de forma dialética, o aprofundamento de movimentos históricos e tendências do capital, as características do bloco histórico neoliberal e as particularidades da formação econômico-social brasileira sob o capitalismo dependente. Especificamente, elas caracterizam esse empresariamento como uma das faces do projeto econômico e ético-político da classe dominante, atuando como uma classe para si, organicamente vinculada ao Estado, especialmente em momentos de crises econômicas e políticas. As autoras destacam duas dimensões que operam sobre esse fenômeno: a capitalização da educação e a subsunção da educação ao empresariado.

A capitalização da educação ocorre por meio da mercantilização e da mercadorização, no qual a educação passa a operar como capital. Em outras palavras, as autoras, a partir de uma análise marxista, demonstram que a capitalização inclui diferentes processos “na” e “da” educação:

“*na* educação” quando os *meios* e *objetos* desse âmbito são subsumidos à lógica da mercadoria e/ou lançados no mercado como mercadorias singulares, a exemplo dos livros didáticos, apostilas, tecnologias educacionais, entre outras; são “*da* educação” quando englobam a educação enquanto *processo educacional* voltado para a *capacitação da força de trabalho*, subsumindo-a à forma-mercadoria e lançando-a no mercado como conjunto de mercadorias potenciais e/ou como mercadoria a ser necessariamente consumida pela classe trabalhadora (Motta, Andrade, 2020, p. 71, grifos das autoras).

Outra dimensão mencionada por elas refere-se à subsunção da educação à lógica da lucratividade e à forma-mercadoria. Nessa perspectiva, o empresariado assume a liderança no processo de reconfiguração estrutural da educação pública, que passa a ser tratada, cada vez mais, como um nicho de mercado estratégico para o capital. Nessa lógica,

tanto a educação escolar em si quanto suas ferramentas subjacentes (materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino e outros) são trocadas pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor. Nesse sentido, compreendemos que, de um lado, a constituição da educação enquanto nicho de mercado corrobora a tendência do capital de subsumir as formas de reprodução social às suas determinações fundamentais, bem como de imputar a satisfação das necessidades humanas via troca no mercado (Motta, Andrade, 2020, p. 75)

O processo de empresariamento, segundo Leher (2023b), resultou em uma nova reconfiguração da mercantilização da educação, com a finalidade de atender investidores de grupos de *private equity* e fundos que controlam grupos educacionais. O fenômeno da mercantilização se apresenta de duas formas. A primeira, se expressa por meio de grupos

especificamente educacionais e de propriedade familiar. A segunda, por Sociedades Anônimas, controladas por fundos de investimentos nas bolsas de valores. Estas características estão mais presentes no segundo grupo empresarial, denominado de novo tipo.

Optamos neste trabalho por fazer um recorte, buscando entender mais especificamente a atuação da CNI, uma vez que há questões históricas que demarcam as disputas desta Confederação junto às escolas federais de educação profissional, como já apresentamos no capítulo anterior. Contudo, não compreendemos que a atuação da CNI se dá de forma desarticulada da REDUCA. Ao contrário, o empresariamento da educação pública em amplo espectro só é possível, porque a atuação dos intelectuais da burguesia se faz de modo orgânico, disputando o controle sobre a estrutura e a superestrutura.

Os empresários tradicionais representados pela CNI vêm atuando desde os anos 1930 sobre a formação cultural e ideológica, com forte influência sobre as escolas públicas como espaço estratégico de difusão do pensamento e das normas sociais e culturais dos empresários. Uma das estratégias assumidas por este bloco empresarial tem sido o investimento sobre as instituições do Estado, ocupando postos nas pastas de gestão pública, com a finalidade de expandir as propostas pedagógicas concebidas nas instituições do setor privado transformando-as em políticas públicas eficientes à concepção da pedagogia do capital.

Melo (2010), em sua tese de doutorado, evidenciou que o *télos* da competitividade — elemento estruturante do projeto pedagógico das classes industriais durante a década de 1980 — manteve-se como horizonte formativo ao longo do século XXI, embora ressignificado sob a égide do ideário pós-moderno e das pedagogias centradas no “aprender a aprender”. O pesquisador destacou que o documento *Educação Básica e Formação Profissional*, elaborado em 1993, desempenhou papel estruturante na consolidação das diretrizes educacionais da CNI, a partir dos anos 1990. Tal documento articula uma concepção de educação básica orientada à lógica do capital, alicerçada em três categorias centrais para a formação do trabalhador conforme as exigências do mercado: empregabilidade, empreendedorismo e polivalência.

Para analisar a atuação da CNI nos anos 2000, Melo (2010) concentrou-se na análise dos documentos desta década, dentre os quais destacamos *Educação para a Nova Indústria* (CNI, 2007). É um documento panorâmico da CNI para o século XXI. Trata-se de um guia das ações educacionais do Sesi, cuja ênfase dada é: uma educação generalista. O pesquisador demonstra que o ecletismo é uma estratégia argumentativa que percorre todo o documento, a partir de um discurso apelativo ao desenvolvimento do capital humano. Em sua pesquisa, define o novo projeto da burguesia industrial elaborado nos anos 2000, como uma “aventura pós-moderna e neoliberal”, fase inaugurada juntamente com a ascensão do governo Lula da Silva.

Seu argumento parte do pressuposto de que os documentos que normatizam o discurso ideológico do empresariado industrial apresentam características destes ideários: a ênfase na sociedade do conhecimento e na individualização das responsabilidades sociais, como é o caso do empreendedorismo e da empregabilidade.

Para desenvolvimento das reflexões deste capítulo, alguns documentos primários serão analisados: Documento educacional da CNI nos anos 2000, denominado Educação para a nova indústria (CNI, 2007), com ênfase na análise de conteúdo sobre empreendedorismo e criatividade e o documento Educação para Competitividade (CNI, 2018). Priorizamos também BNCC do ensino médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 17/2018; Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio aprovada pela Resolução n.º 3 de 2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, Diretrizes Curriculares Indutoras do IFCE e IFMA e projetos de cursos dos respectivos Institutos, recortando a análise sobre o conteúdo dos conceitos de empreendedorismo, inovação e criatividade.

3.2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA POLÍTICA NACIONAL

Podemos mencionar a década de 1980 como o período em que se observa o crescimento da ideologia empreendedora como uma estratégia de ressignificação das formas precárias e informais de trabalho, que passam a ser apresentadas como oportunidades individuais de geração de renda e de realização pessoal. Esse processo é impulsionado por uma ampla rede de aparelhos de hegemonia, tanto em escala nacional quanto internacional. Organismos multilaterais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial, por meio de suas políticas e recomendações, desempenharam uma atuação fundamental na disseminação dessa nova racionalidade do trabalho. Tais instituições, operando no âmbito da sociedade civil global, foram decisivas para a naturalização da ideologia empreendedora como solução para o desemprego estrutural e a informalidade.

O contexto apresentado é minuciosamente analisado pelas autoras Ferraz e Ferraz (2022), quando apontam que durante as primeiras décadas do século XX, a noção de empreendedorismo aplicada aos trabalhadores não fazia sentido histórico ou econômico. A virada do século XIX para o XX foi caracterizada pela consolidação do capital monopolista, acompanhada pela expansão da produção manufatureira e pelo crescimento numérico e político

da classe trabalhadora cuja inserção no mercado de trabalho foi marcada pela ampliação do emprego formal e pelo fortalecimento das lutas sindicais. Ao longo do século XX, sucessivas crises econômicas abalaram o capitalismo, sendo a mais significativa delas a Grande Depressão de 1929, que impulsionou, em alguns países centrais, a implementação do *Welfare State* — um pacto social que, embora limitado no tempo e no espaço, buscou amortecer os efeitos da crise por meio de políticas de bem-estar social. Esse pacto, no entanto, mostrou seus limites nas décadas seguintes, especialmente a partir da crise estrutural do capital na década de 1970 cujo marco foi a crise do petróleo.

Sob tal perspectiva, o discurso da primazia do mercado em detrimento da intervenção estatal ressurgiu com força, fundamentando o projeto societário neoliberal. O capital industrial passou por uma reestruturação profunda em seu processo produtivo, tendo como principal desdobramento a intensificação da produtividade por meio do avanço tecnológico, especialmente com a incorporação da microeletrônica e da automação. Esse salto tecnológico impulsionou a substituição do trabalho vivo por máquinas, ampliando as taxas de produtividade, ao mesmo tempo em que contribuiu para a redução estrutural dos postos de trabalho e para o aprofundamento da precarização laboral.

As autoras Ferraz e Ferraz (2022) destacam ainda que o panorama socioeconômico das últimas décadas do século XX foi marcado por uma drástica redução dos postos de trabalho formais e pela intensificação do processo de expropriação de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, como resultado da adoção de políticas neoliberais. Esse processo, ao reconfigurar as relações entre capital e trabalho, criou as condições materiais e ideológicas necessárias para que o empreendedorismo fosse promovido como uma alternativa individualizada de sobrevivência, funcionando como um mecanismo eficiente de reprodução e garantia de sobrevivência ao modo de produção capitalista em sua fase de reestruturação. É nesse período de reestruturação produtiva que a ideologia empreendedora adquire as características que a distinguem na contemporaneidade.

O período correspondente à década de 1980, nos países centrais, apresentou-se como um marco na consolidação da associação entre empreendedorismo, micro e pequenas empresas e o emergente fenômeno das *startups*. Esse período foi caracterizado pela difusão de uma narrativa que apresentava tais formas de organização produtiva como soluções estratégicas para a contenção do desemprego estrutural e como potenciais motores da inovação tecnológica, sobretudo pela sua suposta maior flexibilidade frente às grandes empresas. Em função dessa interpretação, os governos das principais economias capitalistas passaram a adotar políticas explícitas de promoção e legitimação do empreendedorismo, massificando sua inserção nos

currículos das escolas de negócios e nas universidades. Assim, disseminaram, de forma sistemática, a ideologia empreendedora junto à sociedade, como parte de uma resposta política à crise do emprego e aos limites do *Welfare State*.

Em países de capitalismo dependente onde o Estado de bem-estar social não foi consolidado, como no caso brasileiro, o empreendedorismo funciona como uma ideologia que conforma e mascara a expropriação de direitos e a precarização do trabalho, evitando enfrentar as contradições desiguais que se aprofundam no modo de produção capitalista

A educação para o empreendedorismo tem sua origem no liberalismo clássico e na velha Teoria do Capital Humano, apesar de anunciar novas formas de superar os limites da escola tradicional e as metodologias ultrapassadas, com promessas de inovação da escola e ampliação do horizonte dos caminhos para construção da vida no mundo do trabalho.

Os princípios da educação para empreendedorismo⁴⁵ encontram respaldo no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors e publicado pela UNESCO em 1996. Esse documento, embora tenha sido elaborado nos anos 1990, contribuiu para a disseminação, ao longo da década, de discursos associados à reestruturação produtiva, à inovação tecnológica e à empregabilidade, em consonância com os pressupostos da racionalidade neoliberal. Podemos inferir que, nesse contexto, consolida-se o que Neves (2005) denominou de “Nova Pedagogia da Hegemonia”, caracterizada pela incorporação das diretrizes do neoliberalismo de Terceira Via às políticas educacionais, especialmente por meio da valorização de competências, da flexibilização curricular e da formação voltada à adaptação ao mercado de trabalho.

A tese de Marival Coan (2011), cujo tema é educação empreendedora, nos possibilitou realizar uma imersão neste fenômeno que fragilizou a escola pública na transição do século XX para o XXI. Em seu trabalho, ele demonstrou que a educação empreendedora busca formar o homem de novo tipo, o que significa formar um empreendedor de si mesmo que só será possível com um novo modelo de escola: a escola empreendedora.

Por isso, articulamos neste trabalho a perspectiva ampliada de compreensão do *télos*. Enquanto os estudos sobre a atuação da CNI concentram-se em entender o *télos* competitivo, apontamos que ele se articula ao *télos* estético. O primeiro, dirige-se ao discurso de apelo econômico que tem sua origem no liberalismo clássico e na velha Teoria do Capital Humano,

⁴⁵ Utilizarei o termo educação para o empreendedorismo, afim de diferenciá-lo da linguagem adotada pelos empresários e pelos intelectuais da burguesia industrial cuja linguagem utilizada tem sido: pedagogia empreendedora, educação empreendedora, escola empreendedora.

a qual induz à formação de um padrão de sociedade a ser almejado. O segundo, orienta a produção artística que é uma meta cultural a ser perseguida pela classe dominante que a elaborou. Ambos exploram as nuances do trabalho e sua relação com a educação.

No texto *Filosofia, boa vontade e organização*, escrito em 24 de dezembro de 1917, Gramsci descreve uma definição de cultura a qual nos parece relevante citar:

“exercício do pensamento, aquisição de ideias gerais, hábito de conectar causa e efeito”, elementos da lógica formal que fazem de todos cultos, porque todos pensam. Mas são cultos empiricamente e não organicamente; portanto, “oscilam, dispersam-se, abrandam-se ou se tornam violentos, intolerantes, briguentos, ao sabor dos acasos e das contingências”. Torna-se necessário disciplinar esta forma de abordar o saber: a cultura precisa ser entendida como “um pensar bem, qualquer coisa que se pense e, portanto, executar bem, qualquer coisa que se faça” (Gramsci apud Schlesener, 2013, p. 3, tradução da autora).

O texto remete a uma organicidade do pensamento. A elaboração do pensar ocorre pela integração da relação da teoria e da prática na produção do conhecimento, ou seja, há uma unidade coerente e sistematizada do conhecimento. A educação das classes populares precisa ser compreendida em sua dimensão política e estética, buscando desenvolver a formação de uma consciência crítica, em que o trabalho do pensamento tenha relevante espaço, constituindo valores ético-políticos e o trabalho do pensamento. Para essas classes, educar-se significa produzir rupturas com a hegemonia da pedagogia do capital e os efeitos deletérios de sua dominação política e ideológica.

Segundo Gramsci (2024), a cultura organiza-se em diferentes níveis, que se expressam de formas variadas, de acordo com os graus de elaboração intelectual e as concepções de mundo historicamente produzidas pelas diferentes classes sociais. Ao analisar esses níveis culturais, Gramsci adota uma abordagem não esquemática, evitando hierarquizações simplistas que desvalorizem o papel de cada forma cultural como expressão legítima da experiência histórica de um povo. Nesse sentido, ao tratar do senso comum, Gramsci aborda também outros níveis culturais, como o folclore, o bom senso e a filosofia, compreendendo-os em sua dinâmica histórica e social:

O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: ele é o ‘folclore’ da filosofia e, como folclore, se apresenta em inúmeras formas: o seu caráter fundamental é o de ser uma concepção de mundo desagregada, incoerente, inconsequente, conforme o caráter das multidões das quais ele é a filosofia. Quando, na história, se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia ‘homogênea’, ou seja, sistemática (Gramsci, 2024, p. 1.125).

Gramsci (2024) busca compreender esses diferentes níveis como produtos históricos, enraizados no movimento da luta de classes. O folclore, por exemplo, expressa a vida cultural cotidiana, sendo portador de valores, crenças e práticas que merecem análise crítica. Já o senso

comum, definido como uma “concepção tradicional popular de mundo”, representa uma aprendizagem histórica primária, marcada por uma ausência de consciência crítica e histórica, mas que está em constante transformação, alimentando-se de elementos novos oriundos da ciência e da filosofia.

Em diálogo com essa perspectiva, Schlesener (2002) destaca que a análise gramsciana da cultura é intrinsecamente política, entrelaçando as dimensões política e cultural como expressões de um mesmo processo de produção da hegemonia. O conceito de hegemonia, central no pensamento gramsciano, permite compreender como a relação entre estrutura e superestrutura se manifesta nas práticas culturais e educativas. Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico na formação política das classes trabalhadoras, funcionando tanto como espaço de reprodução quanto de disputa por projetos formativos alternativos.

É nesse quadro de análise que se pode situar a ofensiva neoliberal sobre a educação brasileira. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a adoção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, consolidaram-se as bases para a implementação definitiva das políticas neoliberais no Brasil. Essa agenda favoreceu ainda mais a hegemonia da burguesia industrial e financeira sobre o processo de formação social e econômica, promovendo um projeto de modernização conservadora, orientado por uma concepção teleológica de progresso subordinada ao capital.

Dentro dessa dinâmica, ganha força o impulso à educação para o empreendedorismo, como parte de um projeto de formação voltado à lógica do mercado. Em 2002, ainda sob o governo FHC, a CNI, em parceria com o Ministério da Educação, lançou o Projeto Integrado de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico, articulado com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁴⁶ e operacionalizado pelo SEBRAE.

O SEBRAE foi originalmente fundado em 1972 como Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (Cebrae), vinculado diretamente ao governo federal. No governo Fernando Collor foi aprovado o Decreto-Lei nº 99.570 de outubro de 1990 que complementa a

⁴⁶ O PROEP foi formalizado em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, como um dos principais instrumentos da reforma da educação profissional no Brasil. Essa política foi materializada pela Lei nº 9.649/1997 e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, ambos inseridos no conjunto de reformas neoliberais que marcaram a década de 1990, orientadas por recomendações de organismos multilaterais, sobretudo o Banco Mundial. O PROEP tinha como objetivo oficial ampliar a oferta de vagas na educação profissional e modernizar a infraestrutura física e tecnológica das escolas técnicas e centros de formação profissional. Contudo, a implementação efetiva do programa revelou um cenário bastante distinto das promessas iniciais. Longe de promover a expansão da rede pública federal de educação profissional, o período foi marcado por severos cortes orçamentários nas instituições federais, pela ausência de investimentos significativos em infraestrutura e pela precarização das condições materiais de funcionamento dessas escolas.

Lei nº 8029, de 12 de abril de 1990, em que esta entidade foi formalmente desvinculada da administração pública direta, adquirindo o status jurídico de “serviço social autônomo, sem fins lucrativos”, integrando-se ao chamado Sistema S. Entretanto, conforme análise à luz da teoria do Estado ampliado de Gramsci (2024), essa mudança legal não representou uma ruptura com as funções político-ideológicas anteriormente desempenhadas. Pelo contrário, o SEBRAE manteve e ampliou sua atuação como um dos principais aparelhos de hegemonia da burguesia brasileira.

O SEBRAE, ante sua atuação nacional, tem cumprido papel central na difusão da ideologia empreendedora, atuando na formação profissional de jovens, na orientação ao crédito e na promoção de soluções empresariais, o que reforça a lógica da responsabilização individual e a formação de sujeitos autogerenciáveis e adaptáveis, coerentes com a racionalidade neoliberal vigente.

Ferraz (2019) apresenta informações de que o empreendedorismo se difundiu como objeto de estudo na década de 1980. Nesse período já existiam no mundo 25 campos de pesquisa dedicados ao tema. Embora as primeiras abordagens estivessem ancoradas na tradição histórico-econômica de matriz neoclássica, especialmente nos países centrais, no Brasil, o campo de estudos sobre empreendedorismo começou a ganhar relevância apenas a partir da década de 1990, consolidando-se nos anos 2000. Esse processo ocorreu em um contexto de baixo crescimento econômico, agravamento da crise política e aprofundamento da subordinação do Estado brasileiro às diretrizes dos organismos multilaterais, em especial ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que se tornou um dos principais vetores de difusão das políticas neoliberais no país.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), por meio de sua Escola de Administração de Empresas, desempenhou um papel estratégico na década de 1980 na promoção do ideário empreendedor no ensino superior brasileiro. Segundo dados apresentados por Marival Coan (2011), em 1984, foi ministrado o primeiro curso de empreendedorismo no país, no Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de então, surgiram outras experiências isoladas, principalmente nas universidades públicas, com destaque para cursos nas áreas de engenharias. Ainda segundo Coan, em 1993, foi criada uma rede nacional de ensino de empreendedorismo, por meio do Programa SOFTEX/CNPq (Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro)/(Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), sinalizando a ampliação da presença da lógica empresarial no espaço educacional público. Já em 1995, registra-se a primeira experiência formal de educação empreendedora na educação básica,

implementada em uma escola privada de Fortaleza, em parceria com o SEBRAE, evidenciando o avanço da articulação entre o setor privado e as políticas educacionais.

No plano regional, a América Latina também passou a incorporar de maneira sistemática as diretrizes do empreendedorismo na educação, particularmente a partir do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O quinto pilar do PRELAC, intitulado “aprender a empreender”, formalizado em 2002, consolidou o empreendedorismo como um dos eixos estratégicos para os sistemas educacionais da região, com adesão consensual dos ministros da Educação latino-americanos. Essa orientação política influenciou diretamente as reformas nacionais, como aponta Lima (2021), ao demonstrar que as recomendações do PRELAC dialogam fortemente com a Lei do Novo Ensino Médio e com a BNCC, evidenciando o alinhamento das políticas educacionais brasileiras aos interesses e agendas dos organismos internacionais.

Esse alinhamento também pode ser observado na incorporação de termos como *school business* e na crescente difusão de conceitos vinculados à cultura da avaliação padronizada, à figura do profissional de notório saber e à adoção de modelos gerenciais empresariais nas escolas públicas. Os movimentos de empresariamento da educação, tanto aquele que se organiza pela REDUCA, quanto pela CNI, assumem papel estratégico de ajustar a classe trabalhadora às novas exigências do padrão de acumulação flexível, além de criar e fomentar novas necessidades formativas alinhadas aos interesses do capital internacional e da burguesia nacional. Tal movimento, como analisa Florestan Fernandes (2005), intensifica a subordinação estrutural do Brasil na divisão internacional do trabalho, operando por meio de articulações entre “mecanismos de fora para dentro” e “de dentro para fora”, em aberta expressão do capitalismo dependente que marca a formação social brasileira.

Segundo Martins (2019), o ideário do empreendedorismo, centrado na valorização da iniciativa privada, da inovação e da gestão eficiente, ampliou significativamente sua influência no campo educacional da América Latina, em estreita conexão com o avanço do fenômeno do empresariamento da educação pública. A autora destaca que, embora a presença de grupos empresariais na defesa e intervenção direta nas políticas educacionais fosse ainda tímida até a década de 1980, somente a partir das décadas de 1990 e 2000, ocorreu uma verdadeira proliferação de organizações empresariais e fundações privadas atuando com protagonismo na definição, implementação e avaliação de políticas públicas de educação. Esse processo gerou impactos profundos no caráter público da escola, afetando sua autonomia, seus objetivos formativos e sua função social.

No interior dessa estratégia, as bases formativas da escola empreendedora são projetadas para difundir o empreendedorismo como uma necessidade individual, apresentada como solução aos limites e dificuldades estruturais do mundo do trabalho. Esse modelo atende diretamente às demandas da reestruturação produtiva, reforçando processos de flexibilização, desregulamentação e precarização das relações laborais, induzindo a formação de um novo tipo de sujeito social: o empreendedor de si, marcado pela responsabilização individual e pela autogestão de riscos.

Nesse contexto, destaca-se a atuação de Fernando Dolabela (2003), reconhecido como um dos principais difusores da educação empreendedora no Brasil, especialmente nas escolas de educação básica. Dolabela popularizou o conceito de “pedagogia empreendedora” cuja grande mistificação reside na defesa do chamado “direito ao sonho”. Segundo o autor, o empreendedorismo não é apenas um conjunto de competências, mas uma forma de ser e de conceber o mundo, tendo em vista o desenvolvimento humano e social por meio de projetos de vida orientados pelo mercado. Para Dolabela (2003, p. 24), “o sistema educacional deverá forçosamente ampliar seu currículo para além dos conhecimentos técnicos e científicos”, de modo a incorporar os valores e práticas empreendedoras. Essa perspectiva é reforçada quando o autor afirma que o “direito ao sonho” deve ser o elemento estruturante da educação empreendedora, por ser capaz de “dar origem e organização a um projeto de vida, competências, preferências e autoestima” (Dolabela, 2003, p. 38).

Essa construção ideológica foi amplamente explorada para legitimar a contrarreforma do ensino médio, projetando uma imagem de flexibilização curricular como sinônimo de liberdade e ampliação das possibilidades de escolha ao longo do percurso formativo, além de apresentar aos jovens a promessa de uma escola “mais moderna” e “mais conectada às suas realidades e sonhos”.

Para ilustrar como esse discurso foi midiaticamente difundido, tomamos como referência o documentário *Nunca Me Sonharam* (2017), produzido pela Maria Farinha Filmes e dirigido por Cacau Rhoden, o mesmo diretor de *Tarja Branca* (2013), documentário que critica a rigidez da educação infantil tradicional. Premiado no Festival *Los Angeles Brazilian Film*, *Nunca Me Sonharam* adota uma narrativa emocional, apresentando relatos de jovens de diferentes regiões do Brasil, bem como de professores, diretores e especialistas de diversas áreas, como antropologia, economia, psicanálise e pedagogia. Organizado em sete blocos temáticos, o filme é conduzido por uma trilha sonora emotiva que enfatiza a precariedade do ensino médio público. O primeiro bloco, intitulado *Tempestade e Trovão*, dá início ao documentário com depoimentos de jovens cujas vozes são ouvidas enquanto suas imagens

permanecem invisíveis, criando um efeito de anonimato e generalização das experiências de exclusão e invisibilidade social, conforme apresentamos fragmentos da fita:

“Eu não queria ser jovem não. Queria passar direto para a fase adulta”.
 “Eu sou um defeito de fábrica. Eu acho que sou assim, diferente de todo mundo”.
 “A partir do momento em que o sonho foi tirado de mim, daí eu desisti dele também”.
 (NUNCA, 2017).

No entanto, é importante destacar que, ao construir uma narrativa fortemente emocional, o documentário opta por silenciar elementos estruturais e políticos fundamentais, como a própria contrarreforma do ensino médio em curso e o papel das agendas empresariais no reordenamento da educação pública brasileira no período em que foi produzido.

A narrativa do documentário percorre trajetórias de vida de estudantes da escola pública em diferentes regiões do Brasil, expondo problemas concretos que há décadas vêm sendo sistematicamente registrados por pesquisadores da educação. A precarização das condições de ensino, a falta de infraestrutura e a crise do currículo escolar tradicional são elementos que aparecem com destaque. Contudo, é preciso problematizar o recorte e o enquadramento político-ideológico da produção audiovisual.

Apesar de apresentar elementos legítimos da realidade escolar vivenciada por professores, estudantes e gestores, o filme silencia, de forma deliberada, sobre as determinações estruturais que condicionam essas experiências. Não há qualquer referência à política educacional hegemônica por interesses do capital financeiro, materializada na ofensiva neoliberal que, desde os anos de 1990, orienta a reconfiguração da escola pública com vistas à sua privatização progressiva. A Medida Provisória que deu origem à Lei do Novo Ensino Médio – processo central no ciclo recente de contrarreformas educacionais – sequer é mencionada.

Esse apagamento histórico ganha contornos ainda mais graves quando se considera o contexto em que o documentário começou a ser produzido: o ciclo das ocupações estudantis de 2016. As mais de mil escolas e universidades ocupadas em todo o país foram palco de uma resistência ativa contra a MP 746/2016 e a PEC 241/2016, que congelou investimentos em saúde e educação por duas décadas. Nada sobre isto foi exposto ao longo do filme. O diretor do filme e os autores do argumento optam por não trazer este conteúdo, silenciando o contexto em que se deu a produção deste documentário. Por quê? Há uma ênfase na narrativa do documentário em culpar a escola pública defasada, arcaica, tradicional, deteriorada, enfadonha, por ser um espaço que inviabiliza os jovens de sonharem. Os sonhos dos jovens não cabem na escola pública. Tal escolha estética e narrativa não é neutra: revela um alinhamento com o projeto de hegemonia cultural conduzido pela coalizão empresarial.

Dirigido por Cacau Rhoden, com argumento escrito por Ricardo Henriques e Tiago Borba, ambos do Instituto Unibanco – principal financiador da produção –, o filme foi exibido em eventos promovidos pela própria instituição, como o seminário *Desafios Curriculares do Ensino Médio*: flexibilização e implementação, realizado em junho de 2017. A exibição também integrou o programa *Jovem de Futuro*, outra iniciativa do Instituto Unibanco. Os estudantes protagonistas, todos oriundos da escola pública, participavam desse programa, o que reforça a lógica de produção de um discurso de intervenção sobre a juventude pobre e periférica.

A ênfase narrativa recai, de forma reiterada, sobre a escola pública como espaço do atraso, incapaz de abrigar os sonhos da juventude. Os jovens aparecem como sujeitos desprovidos de futuro, não por força das determinações estruturais do capitalismo dependente brasileiro, mas por supostas falhas internas da escola: metodologias ultrapassadas, professores desmotivados, ambientes escolares degradados. Tal representação reitera uma concepção de responsabilização da escola e dos profissionais da educação, enquanto naturaliza a ausência de crítica às determinações políticas e econômicas mais amplas.

O filme atua como um aparelho de hegemonia, articulando-se nas mediações entre estrutura e superestrutura, ao operar na produção e circulação de sentidos que conformam uma consciência de crise despolitizada, emocionalmente capturada e funcional à reprodução dos interesses do bloco dominante. Seu discurso mobiliza afetos e narrativas de aparente neutralidade, mas orienta a percepção pública em direção à naturalização das soluções empresariais e à desresponsabilização do Estado pelas condições estruturais da educação pública. Como bem alerta Fernando Cássio (2017), o documentário, ainda que comovente, é uma peça de propaganda publicitária em favor da privatização da gestão escolar e da contrarreforma do ensino médio.

O discurso do filme se conecta diretamente à lógica do *télos* competitivo e estético, categorias que aqui utilizamos para designar o horizonte formativo construído para a juventude: um ideal de sucesso individual, inovador e compatível com as exigências do mercado. Trata-se de uma estética da juventude sonhadora, mas permanentemente subordinada ao campo de expectativas definido pelo capital. O direito a sonhar, nessa lógica, não é uma construção coletiva emancipada, mas uma promessa de inclusão seletiva e mercadológica.

Ao analisar o documentário nesse marco, nosso objetivo é evidenciar como ele se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração moral, cultural e pedagógica da juventude trabalhadora, operado por meio de uma pedagogia orientada para a formação de uma racionalidade empreendedora, resiliente e economicamente adaptável. Tal processo é conduzido por atores como o Instituto Unibanco, o Movimento Todos Pela Educação, a CNI, o

SEBRAE e o Sistema S – todos articulados em uma frente de transformação educativa alinhada à renovação das metas de sociedade e de cultura estabelecidas como padrão a ser perseguido. Essas metas, elaboradas pelo bloco no poder, fortalecem o projeto societário neoliberal.

O fortalecimento do setor privado na educação, impulsionado pela ideologia empreendedora, contribuiu para a disseminação de uma lógica empresarial de gestão, orientada por princípios de eficiência, competitividade, responsabilização individual e metas de desempenho, frequentemente associadas ao mundo corporativo. Assim, o empreendedorismo educacional tornou-se um dispositivo ideológico e operacional central nas reformas educacionais recentes, legitimando a privatização direta, a privatização por meio de contratos, convênios e parcerias público-privadas e a gestão privada de recursos públicos. No contexto latino-americano, esse processo tem aprofundado as desigualdades educacionais, ao submeter a escola pública a interesses mercadológicos, enfraquecendo seu papel como direito social universal e como espaço de formação humana crítica.

Todavia, a ideologia do empreendedorismo não toca somente as questões relativas às reformas educacionais, mas é uma atuação na estrutura e na superestrutura. No cenário brasileiro, a implementação de políticas públicas voltadas ao estímulo do empreendedorismo vem sendo conduzida historicamente por parcerias entre o Sistema S e o governo federal. Esse Sistema, em conjunto ao Movimento Todos pela Educação, atua como aparelho de hegemonia com forte atuação no Estado.

Os aparelhos de hegemonia articulados pela burguesia têm desempenhado um papel central na difusão da ideologia do empreendedorismo, funcionando como instrumentos de construção de consensos entre os trabalhadores em torno das contrarreformas trabalhista e previdenciária. Tais reformas foram implementadas em um contexto de aprofundamento das taxas de desemprego e da precarização das ocupações no Brasil.

Nesse cenário, como destacam Sousa, Pochmann e Bonone (2021), a juventude trabalhadora se apresenta como o segmento mais exposto às condições de trabalho precarizadas, sobretudo aquelas vinculadas ao trabalho plataformizado. Essa vulnerabilidade se explica por múltiplos fatores: a) a reduzida experiência profissional e a baixa qualificação formal, que empurram os jovens para aceitar ocupações desprovidas de direitos e proteção social; b) a necessidade premente de obter alguma fonte de renda, tendo em vista os impactos da crise econômica sobre os orçamentos familiares; c) a maior familiaridade com as tecnologias digitais, o que facilita a inserção nas lógicas operacionais das plataformas; d) a maior disposição física para enfrentar jornadas longas e extenuantes; e, por fim, e) a aparente flexibilidade temporal

oferecida por esse tipo de trabalho, o que, embora ilusoriamente promova conciliação entre trabalho e estudo, frequentemente resulta em extensas e desgastantes jornadas laborais.

Conforme Ferraz (2019), a expansão da prática empreendedora no mundo resulta de uma nova etapa do modo de produção capitalista, caracterizada pela reestruturação dos processos de produção, distribuição, troca e consumo. Essa reconfiguração visa recuperar as taxas de extração de mais-valor por meio da descentralização produtiva, da redistribuição dos meios de produção e da automação da gestão produtiva, impulsionada pelo avanço das forças produtivas. Embora a aparência seja de maior autonomia produtiva, o controle estrutural permanece nas mãos do grande capital, seja na forma produtiva clássica, seja por meio de mecanismos financeirizados de apropriação do lucro, que impactam, de modo global, as formas de troca e de consumo.

Uma importante crítica apresentada por Ferraz (2019, p. 105) nos permite evidenciar a mistificação dos sonhos da juventude fortalecida pelo discurso empreendedor nas escolas, quando ela refere-se ao fato de que “o que tem sido chamado de empreendedorismo – prática empreendedora em sua realização material – não pode, portanto, ser subestimado como uma ‘opção’ de vida, sonho, espírito”, uma vez que essa prática está profundamente vinculada às necessidades e dinâmicas do próprio processo de valorização do capital. Segundo a autora, o empreendedorismo constitui uma expressão concreta e material do desenvolvimento das forças produtivas e do ciclo de acumulação capitalista, reforçando os interesses do sistema econômico e contribuindo para a expansão do capital, muitas vezes à custa da precarização do trabalho e da intensificação da exploração da força de trabalho.

À luz da interpretação de Gramsci (2024), destacamos que ideologia e hegemonia se configuram como categorias fundamentais para a compreensão do funcionamento do Estado capitalista e da dinâmica da luta de classes. Embora organicamente articuladas, não se confundem. A hegemonia, no pensamento gramsciano, expressa a capacidade de uma classe dirigente afirmar sua direção política, cultural e moral sobre as demais classes, garantindo a coesão do bloco histórico que sustenta sua dominação. Tal processo se efetiva no campo das superestruturas, envolvendo tanto os aparelhos políticos quanto os ideológicos, mediante a construção de consensos e a produção de uma determinada visão de mundo que naturaliza a ordem vigente. Entretanto, a hegemonia não se limita ao plano das ideias: ela está enraizada nas condições materiais de existência e mantém um vínculo dialético com a estrutura econômica.

3.3 O ITINERÁRIO FORMATIVO DA CNI NA CONTRARREFORMA: EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

As questões da cultura têm raízes no movimento da história e a compreensão sobre tais questões se ampliam ao se desmistificar as formas de dominação da classe burguesa. Por isso, ao analisarmos a correlação de forças ocorridas na década de 1980 em torno do papel do Estado, enxergamos as consequências das disputas que consolidaram a hegemonia da CNI. Rodrigues (1998b) destacou os esforços do campo democrático na Constituinte, representado pelo Fórum em Defesa da Educação Pública e Gratuita, apresentando uma proposta popular com objetivo de ter controle democrático da arrecadação dos recursos destinados à educação. No entanto, a proposta não obteve êxito.

Naquele cenário, a CNI obteve duas vitórias estratégicas no âmbito da disputa pela condução da política de formação profissional no Brasil. A primeira refere-se a sua permanência como instância dirigente do chamado *megassistema* de formação profissional, consolidando sua hegemonia sobre instituições-chave como o Senai, o Sesi e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). A segunda vitória diz respeito ao controle direto sobre as principais fontes de financiamento desse sistema, notadamente a arrecadação compulsória de contribuições parafiscais incidentes sobre a folha de pagamento das empresas industriais. Além disso, a CNI garantiu protagonismo na gestão dos convênios firmados entre o governo federal e os organismos do Sistema S por ela coordenados, ampliando sua capacidade de definir diretrizes e prioridades no campo da educação profissional e tecnológica.

Após a intensa e profícua experiência desenvolvida ao longo da década de 1980 — marcada por disputas históricas, como apontado anteriormente —, a pedagogia do capital se reorganiza, confrontando as bases teóricas da politécnica sob o argumento da necessidade de reordenar o mundo do trabalho, de responder às transformações científicas e tecnológicas e de instituir uma nova racionalidade.

Começaremos nossa análise sobre as ações da CNI com base no Sesi. Esta entidade, historicamente, no que tange à formação do operariado brasileiro, conferiu posição hegemônica em muitos embates pela disputa de políticas públicas. Contudo, é necessário enfatizar que sua atuação pedagógica, conforme sinaliza Rodrigues (1998b), nunca esteve associada ao compromisso de universalizar o ensino médio público de qualidade. Pelo contrário, buscou sempre conformar a força de trabalho perfilada pela expansão do capital, expropriando de forma esmagadora os direitos trabalhistas em países de capitalismo periférico, alinhada à extração de mais-valor. Não é demais lembrar que a conformação ideológica se estabelece na hegemonia

cultural, no controle das ideias e nos valores estabelecidos como metas a serem atingidas por uma sociedade.

Desde sua fundação nos anos de 1940, o Sesi firmou-se como instituição com foco na mediação da boa relação entre empresários e trabalhadores, disponibilizando serviços que pudessem atender aos filhos dos empregados da indústria. Desse modo, constituiu-se com oferta de serviços de alimentação à alfabetização de adultos e crianças, serviços de cuidados com a saúde e higiene, campanhas de prevenção na área de saúde, serviços de acesso à cultura, ao lazer e esporte. Em resumo, uma entidade “para prestar serviços assistenciais aos operários da indústria” (Sesi/SP, 2024, online).

No documento *Educação para a Nova Indústria*, articulado ao desenvolvimento estratégico de ações a serem desenvolvidas pelo Sesi e Senai para a primeira fase de 2007 a 2015, a CNI persegue o *télos* competitivo e estético ancorado “no posicionamento competitivo da indústria apoiado na agregação de valor e na inovação” e “no fomento ao empreendedorismo e à criatividade” (CNI, 2007, p. 1). A *Educação para Nova Indústria* focou em dois eixos de formação: 1) educação básica e continuada, sob responsabilidade do Sesi e 2) educação profissional, sob condução do Senai (CNI, 2007, p. 4).

É importante explicarmos que o documento pelo qual optamos por analisar compõe parte das ações do *Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015*. Este, entretanto, apesar de ser um dos mais importantes documentos da CNI, por expressar suas ações articuladas, não é escopo de nossa pesquisa.

Ao analisar o documento *Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015*, Melo (2010) destaca que o conceito de inovação enunciado pelos industriais consiste na aplicação pela empresa do conhecimento científico existente. O documento analisado trata da inovação, destacando sua importância para a competitividade internacional por meio da criação de produtos diferenciados. Esse processo exige infraestrutura tecnológica, investimento em pesquisa e melhoria da educação. O documento enfatiza que as indústrias brasileiras utilizam dados técnicos e científicos para aprimorar seus produtos e métodos, ressaltando o acesso ao conhecimento como fator essencial para a inovação. Uma das estratégias sugeridas é o fortalecimento das parcerias público-privadas entre empresas e universidades.

Melo (2010) identificou que, a partir de 2002, os documentos elaborados pela CNI passaram a enfatizar de forma mais incisiva a necessidade de articular a elevação da produtividade à capacidade de inovação tecnológica. Essa articulação expressa uma lógica formativa subordinada aos interesses do capital, principalmente no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, marcados pela intensificação da competitividade internacional e

pela flexibilização das relações de trabalho. A vinculação entre produtividade e inovação, nesse cenário, configura-se como o caminho estreito por meio do qual a política educacional é instrumentalizada para atender às exigências do mercado. O primeiro movimento estratégico nesse sentido foi o direcionamento das ações da CNI em direção às universidades, aprofundando o caráter funcional e utilitarista dessas instituições em relação à lógica da acumulação capitalista.

Ao analisar a experiência europeia, Laval (2019) demonstrou como a produção do conhecimento transformou-se em um novo campo de acumulação capitalista diante do crescimento das “universidades de empresa”. Na sua visão, a lógica de apropriação privada do saber científico das instituições universitárias tem produzido “as novas fábricas do saber”.

O planejamento de ações que produzam formas de subordinação da ciência e da tecnologia obtida junto às universidades e aos Institutos Federais pelos grupos empresariais de novo tipo e tradicional como a CNI, é expressão da expansão do empresariamento na educação. Apontamos que a contrarreforma é uma ação coordenada pelos empresários que se expandiu de forma mais acentuada em dois eixos estruturantes dos itinerários formativos nos Institutos Federais: “§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]”, organizando-se em eixos estruturantes, dos quais destacamos dois incisos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

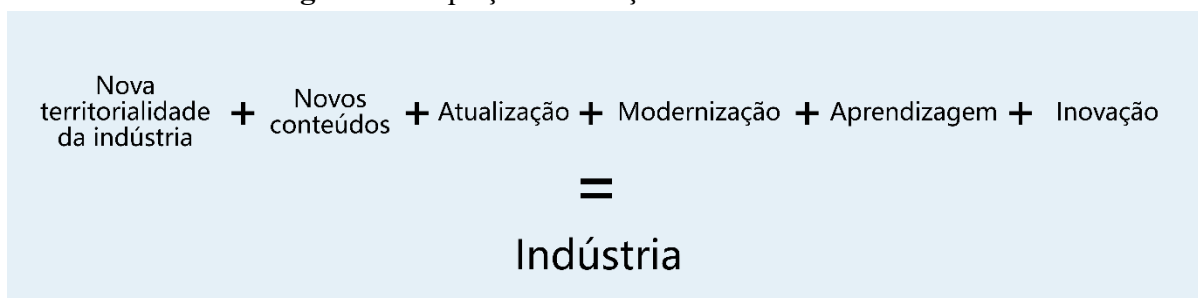
II - processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a, p. 7).

Desde a primeira década do século XXI, a experiência escolar do Sesi vem radicalizando práticas que associam o processo criativo dos adolescentes à perspectiva de inovação com uso de tecnologias, assim como disseminam a ideologia empreendedora. A proposta pedagógica do documento *Educação para Nova Indústria* (2007) buscou outra direção para alcançar a política educacional. Em ação articulada com o Sesi e com o Senai, anunciaram: modernização das escolas, novos conteúdos de formação, EaD, aprendizagem flexível, educação empreendedora e educação na empresa.

Os empresários apresentaram o programa *Educação para a Nova indústria* (CNI, 2007) como um modelo de ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Neste documento, a educação básica ocupa centralidade nas ações coordenadas pela burguesia industrial. O desenho do projeto pedagógico exposto no documento *Educação para Nova Indústria* não poderia ser mais didático:

Figura 1 – Equação das forças transformadoras da Indústria



Fonte: Documento Educação para a Nova Indústria (CNI, 2007)

O projeto pedagógico formulado pela burguesia industrial construiu uma imagem de formação diretamente vinculada aos seus interesses de classe, expressando de forma objetiva a intenção de universalizar sua visão de mundo como *télos* – isto é, como finalidade última da educação. A extensão desse projeto ao conjunto da educação pública sempre esteve entre seus objetivos estratégicos, buscando moldar os sistemas educacionais segundo as exigências do mercado. Com isso, estreitam-se os horizontes formativos, restringindo-se a função social da escola à preparação de indivíduos funcionalmente adaptáveis às dinâmicas do capital, em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipadora.

O documento da CNI (2007) propõe, como diretriz para a educação continuada do chamado “trabalhador da indústria”, o desenvolvimento de conteúdos alinhados diretamente às demandas do setor produtivo. Dentre os temas destacados, encontram-se: “competências básicas, empreendedorismo, responsabilidade social, sustentabilidade ambiental, ética, inovação, educação alimentar, inclusão digital” (CNI, 2007, p. 23). É importante ressaltar que essa formulação guarda notável semelhança com os temas transversais elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018a). Tal convergência não é meramente acidental, mas indica uma crescente influência do setor empresarial na definição dos conteúdos e finalidades da educação básica.

A educação para o empreendedorismo é apresentada no documento como princípio fundamental ao trabalho na sociedade do conhecimento. Para a CNI (2007), o Sesi é Inovação e Indústria do conhecimento, e, por isso,

Na sociedade do conhecimento, a produção industrial pode ser associada a um conjunto de subsetores nos quais se destacam a indústria da informação, composta por jornais, editoras, agências de notícias, produtores de hardware e software; a indústria do conhecimento que envolve escolas, bibliotecas; a indústria das artes, na qual atuam empresas de cinema, vídeo e gravadoras; e a indústria da ética relacionada a igrejas e associações profissionais (CNI, 2007, p. 27).

O documento da CNI (2007) afirma que “os programas educacionais desenvolvidos pelo Sesi privilegiam o fortalecimento das competências fundamentais no trabalhador da sociedade do conhecimento: flexibilidade, criatividade, empreendedorismo e poder de inovação” (CNI, 2007, p. 46). Tal enunciado revela a centralidade atribuída à formação de sujeitos adaptáveis às exigências da nova morfologia do trabalho, em consonância com os imperativos da reestruturação produtiva.

O Sesi, tradicionalmente reconhecido como a entidade do Sistema S responsável pela oferta da educação básica para trabalhadores da indústria, também desempenha, historicamente, um papel significativo nas áreas de cultura, lazer e esporte. Ao redefini-lo Sesi como “Indústria do Conhecimento”, a CNI amplia o escopo de atuação dessa instituição, conferindo-lhe um protagonismo não apenas no espaço escolar, mas também em esferas extraescolares que compõem a formação cultural e subjetiva dos trabalhadores.

No interior do Sistema S, é comum destacar o Sesc como o principal agente voltado à promoção e fomento das artes no país. No entanto, é fundamental reconhecer que o Sesi também ocupa um lugar relevante nesse campo, atuando na produção e difusão cultural com forte alcance entre os segmentos da classe trabalhadora vinculados ao setor industrial. Assim, tanto o Sesc quanto o Sesi operam como aparelhos de hegemonia, disputando o *têlos* estético dos trabalhadores, ou seja, as formas pelas quais se conformam as sensibilidades, os repertórios culturais e os modos de apropriação simbólica da realidade.

A concepção da CNI de ciência, tecnologia, inovação, criatividade difundida pelo Sesi e pelo Senai incorpora um conjunto de conceitos de forma articulada, constituindo um projeto de formação para as diferentes frações da juventude, assentado na destituição de acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e na mistificação de sonhos que não se sustentam em uma realidade marcada pela exclusão social e exploração da força de trabalho jovem, expressões da materialidade complexa e das contradições entre capital e trabalho.

É possível encontrar uma rica análise sobre as ilusões difundidas pela sociedade do conhecimento em Duarte (2008), cujo primeiro fundamento é diluir as contradições produzidas pela relação capital e trabalho na sociedade capitalista, de onde emerge a idealização da caracterização da sociedade sob o desígnio da transformação do ponto de vista. Pode-se dizer que as mudanças do olhar em verdade respondem

[...] à atitude epistemológica idealista, para a qual a denominação que empregarmos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem ao gosto do ambiente ideológico pós-moderno (Duarte, 2008, p. 13).

A análise de Maria Célia de Moraes (2001) se apresenta fecunda, pois destaca que ao passo em que o discurso oficial reitera a necessidade de o país criar as bases para inserção nos paradigmas da economia ou da sociedade do conhecimento, paradoxalmente, desenvolve políticas que retiram do complexo educativo, e especialmente da formação docente, a qualificação necessária à produção do conhecimento.

A pesquisadora já nos alertava, em suas produções, para os efeitos da pressão exercida pela lógica da competitividade própria da sociabilidade capitalista sobre a educação. De forma irônica, sintetizou esse processo ao afirmar: “Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas” (Moraes, 2001, p. 8). Nesse movimento, a chamada “educação virada do avesso” passa a submeter-se às exigências de um mercado insaciável e aos imperativos da chamada “sociedade do conhecimento”, conformando-se a um novo paradigma educativo funcional às transformações do capitalismo contemporâneo (Moraes, 2001, p. 9).

Uma das tendências observadas nas políticas educacionais implementadas em países de capitalismo dependente tem sido o progressivo recuo do conhecimento científico nos currículos, inicialmente nos cursos de formação de professores e, mais recentemente, em toda a educação básica. Essa inflexão curricular é justificada por uma retórica que se apoia na suposta “falência da razão moderna iluminista”, argumento amplamente mobilizado para sustentar o deslocamento da centralidade da teoria nos processos formativos. Como observa Moraes (2001, p. 12), tal inflexão dá lugar a um mal-estar epistemológico no qual se abrigam discursos fragmentários e relativistas, expressos nas proliferações dos “pós”, dos “neos” e dos “anti”. Esse cenário contribui para a fragilização das bases críticas da formação docente e para a naturalização de uma racionalidade pragmática e instrumental, funcional à lógica da adaptação às exigências do mercado.

A mudança de *ethos* e as sutilezas das alterações discursivas garantiram um terreno político e cultural e, para “assegurar a obediência e a resignação pública, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais” (Moraes, 2001, p. 14).

Ao analisarmos recomendações internacionais, observamos que a União Europeia tem produzido documentos com formulações explícitas acerca da correlação entre criatividade e inovação, sobretudo no campo educacional. No Jornal Oficial da União Europeia, publicado em 30 de dezembro de 2006, foram enunciadas oito competências essenciais consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de inovação. Nesse documento, as competências foram definidas como uma combinação integrada de conhecimentos, aptidões e atitudes, refletindo uma concepção ampla e funcionalista da formação humana.

Posteriormente, o Relatório do Conselho de Educação, Juventude e Cultura da União Europeia, de 2008, reforçou essa diretriz ao recomendar a promoção da criatividade e da inovação em todos os níveis de ensino, ancorando tal orientação na lógica da aprendizagem ao longo da vida. Segundo o Conselho, “a criatividade é a principal fonte de inovação, que por sua vez é considerada o principal motor de crescimento e riqueza, enquanto fator fundamental para melhorias no domínio social e instrumento essencial para enfrentar desafios globais como as alterações climáticas e o desenvolvimento sustentável” (CONSELHO, 2008, p. 33). Essa formulação revela o alinhamento entre as políticas educacionais e os imperativos econômicos contemporâneos, em que a criatividade é instrumentalizada como vetor de produtividade e competitividade no cenário global.

A categoria *criatividade* sempre aparece associada no documento à categoria *inovação*, como par complementar para desenvolvimento do que se denomina “capacidades criativas e inovação”, consideradas como “factores importantes para aumentar a competitividade económica” e “promover coesão social e bem-estar individual” (CONSELHO, 2008, p. 33).

No ano de 2007, o Senai já anunciava a expansão das parcerias público-privadas para ampliação de vagas e de atendimento de estudantes de cursos técnicos de nível médio. A justificativa baseava-se em indicadores de geração de empregos na base da indústria. O documento dispõe que “o Senai adota estratégias de oferta de cursos técnicos, [...] articulação com o ensino médio de escolas públicas-privadas” (CNI, 2007, p. 30).

A *criatividade*, na concepção pedagógica da CNI, tem uma finalidade decisiva na formação da força de trabalho jovem: a adaptação para a reprodução do *télos* competitivo e estético do capital. Portanto, a finalidade da educação para o empreendedorismo não é garantir as condições materiais e culturais para produção de novas necessidades humanas, tampouco dar condições ao desenvolvimento das funções psíquicas para que os estudantes sejam capazes de criar, imaginar, decidir e escolher a partir da produção existente na humanidade. O projeto pedagógico da escola empreendedora garante, tão somente, a formação adaptativa à satisfação

das necessidades espontâneas e necessidades biológicas, aquelas ligadas à esfera do cotidiano, mas limita o alcance à satisfação de novas necessidades humanas.

Destacamos, neste estudo, que a CNI atua de forma ativa na disputa pela hegemonia tanto na estrutura quanto na superestrutura da sociedade, buscando consolidar sua concepção pedagógica no interior da rede pública de ensino. A partir de 2006, com o fortalecimento das recomendações internacionais voltadas à promoção da educação empreendedora — especialmente no marco das orientações de organismos multilaterais — a CNI passou a incorporar, de modo estratégico, tais diretrizes por meio de sua articulação com o SEBRAE.

Essa incorporação se efetivou por meio de dois braços operacionais do Sistema S: o SESI, responsável pela inserção da ideologia empreendedora na educação básica, e o SENAI, que atua na disseminação dessa mesma lógica na educação profissional. Ao analisar esse processo, Alessandro Melo (2010, p. 145) enfatiza que o projeto pedagógico dos industriais se estrutura a partir da assimilação dos discursos de empreendedorismo e inovação, conformando um modelo educativo funcional à reestruturação produtiva e à lógica da competitividade.

É necessário comentar que ao mesmo tempo em que criticam o sistema público pela defasagem na formação dos trabalhadores, os industriais também vêm agindo para generalizar o modelo do sistema SESI-SENAI para a educação pública, por meio das consultorias ou do movimento da qualidade total.

A concepção de educação básica e de educação profissional da burguesia industrial fundamenta-se na Teoria do Capital Humano, cujo discurso de investimento na educação e na formação das pessoas melhora a vida, os indicadores sociais e econômicos, diminui a desigualdade social e aumenta a distribuição de renda.

Outro documento elaborado pela CNI que destacamos para efeito desta pesquisa foi *Educação: base da competitividade* “Proposta da indústria para a eleição” (CNI, 2018a). Esse documento articula-se ao conteúdo exposto no *Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022*. Contudo, apesar de sua relevância, não selecionamos esta referência para nossa análise, uma vez que buscamos compreender a concepção de criatividade que tem se estabelecido no projeto pedagógico dos industriais.

No texto de abertura do documento supracitado, o presidente da CNI, Robson Braga de Andrade, explicita de forma direta a concepção funcionalista que orienta a proposta educacional da entidade. Segundo ele, “a Educação é essencial para a elevação da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, da competitividade. No Brasil, a qualidade insatisfatória do ensino é uma das principais barreiras ao desenvolvimento econômico e social” (CNI, 2018a, p. 5). Essa formulação evidencia a centralidade atribuída à educação como instrumento de incremento da

produtividade e da competitividade no mercado global, subordinando sua finalidade à lógica econômica. Ao reduzir os desafios educacionais à insuficiência de resultados mensuráveis e sua suposta ineficiência em contribuir para o crescimento econômico, a CNI reforça uma visão tecnicista e utilitarista da educação, esvaziando seu potencial emancipador e crítico.

Na sequência, os argumentos apresentados ao longo do documento (2018a) reforçam o argumento do presidente da CNI, evidenciando que problemas relativos à ausência de eficiência das políticas educacionais. Destaca, que inclusive, “a universalização da educação básica avançou, mas permanecem problemas no ensino médio” (CNI, 2018a, p. 5). Para justificar a emergência de elevação de escolaridade básica e de qualificação profissional, assim como ineficiência das políticas públicas, a CNI expõe no documento indicadores de baixa escolaridade da população, evasão e abandono e aponta que apenas 11, 1% dos estudantes do ensino médio frequentam a educação profissional.

Para elucidar esse discurso, Frigotto (2018) expõe que a expressão “insuficiência de qualificação profissional” é frequentemente utilizada em diferentes conjunturas, especialmente em períodos de crescimento econômico — que nem sempre se traduzem em desenvolvimento — para descrever um suposto “apagão educacional”, isto é, a falta de trabalhadores qualificados e escolarizados para preencher as vagas de empregos, quase sempre precários. Esse conceito de “apagão educacional” é uma construção social amparada no projeto societário da burguesia brasileira. Ao longo da história, tal discurso tem se mantido essencialmente o mesmo, variando apenas em sua forma, mas sempre servindo aos interesses desse projeto societário. Para sustentar essa narrativa, a burguesia mobiliza seus intelectuais, especialmente empresários da indústria, economistas e sociólogos, atribuindo ao sistema educacional a responsabilidade pelos entraves ao desenvolvimento.

Em contrapartida, o autor demonstra as contradições do discurso propagandeado sobre o “apagão educacional”. Dados de pesquisa sobre juventude brasileira do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT) vinculado à Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) mostram que no Brasil há uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego. O Brasil está se transformando em grande exportador de mão de obra juvenil qualificada. Estima-se aproximadamente, 160 mil trabalhadores, sendo a maioria jovens e bem qualificados para exercer o trabalho simples nos países capitalistas centrais. A crise de transição se aprofunda quando comparamos a realidade dos jovens da classe trabalhadora, que já frequentavam um sistema público de educação básica precário antes da contrarreforma do ensino médio, e cuja situação se agravou ainda mais após sua implementação.

Prosseguindo a análise do documento, a CNI (2018a) aponta seis recomendações para melhoria da educação nacional, que deveriam ser consideradas pelos candidatos no contexto das eleições de 2018:

1. Revisar a **estrutura curricular** e as **metodologias de ensino**.
2. Rever a Política Nacional de **Formação de Professores**, valorizar o magistério e a **carreira docente**.
3. Atuar sobre a **composição da oferta de vagas**, com foco na educação profissional e na adequação da oferta de educação profissional e superior às demandas de médio e longo prazos do setor produtivo.
4. Revisar as políticas de **financiamento**, de **gestão escolar** e implantar sistema de **avaliação** da educação profissional.
5. Criar condições para **implantar a nova Lei do Ensino Médio** e revisar **marcos regulatórios**, a exemplo da aprendizagem profissional.
6. Priorizar a **educação para a inclusão socioprodutiva**, por meio da melhoria e de novo foco para a EJA (CNI, 2018a, p. 12, grifo do original).

O documento prossegue, declarando abertamente a defesa da contrarreforma do ensino médio e justificando que a adoção desta política finalmente inicia “um processo para alinhar o sistema de educação brasileiro às melhores experiências internacionais” (CNI, 2018a, p. 19)

Diferentemente do que se observa no Brasil, os modelos adotados nos países desenvolvidos incluem uma base comum curricular com duração média de um ano, complementados, usualmente, por dois anos adicionais, nos quais os alunos podem optar por itinerários acadêmicos ou profissionais/vocacionais (CNI, 2018a, p. 05).

A exposição deste conteúdo pode ser interpretada de outro modo, quer dizer, o documento não foi uma recomendação para as eleições de 2018, mas sim uma carta de negociação política para ampliar o espaço da CNI junto à sociedade política. A burguesia industrial buscou garantir a continuidade das políticas educacionais que estavam em implementação pelo conjunto da contrarreforma, tanto do ensino médio quanto no ensino superior para formação de professores, assim como a mitigação dos investimentos para a educação pública e a ampliação dos espaços de gestão do recurso público nas parcerias público-privadas.

A CNI elege os itinerários formativos como “agenda estratégica”. Também defende a proposta de notório saber, parecer polêmico dentro do texto da Lei do Novo Ensino Médio, como uma rica possibilidade de que profissionais de áreas afins à sua formação ou experiência profissional possam aproximar as escolas com o mundo do trabalho e da produção.

Apesar de anunciarmos que o *Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022* não será nossa fonte de análise, destacaremos, de forma breve, o conceito de *inovação*. Chama-nos a atenção a relação estabelecida entre qualificação profissional e o ambiente de inovações tecnológicas, apontando as necessidades da Indústria 4.0

A automação e a digitalização de processos criam novos desafios para a educação brasileira. O surgimento do que se convencionou chamar Indústria 4.0 vem transformando a produção industrial com novos processos, produtos e modelos de negócios, que tornarão os sistemas convencionais de produção gradualmente obsoletos.

A qualificação do capital humano assume maior importância neste ambiente de inovações tecnológicas e de compartilhamento de informações em tempo real, de sensorização, de customização e de integração entre o homem e a máquina. (CNI, 2018b, p. 13, grifo do original).

A argumentação, conforme temos demonstrado, revela-se recorrente: representantes do empresariado mobilizam-se para responsabilizar o sistema educacional — especialmente a escola pública — pelos entraves ao desenvolvimento econômico e social. Paralelamente, no entanto, apresentam a necessidade de parâmetros formativos capazes de desenvolver competências como a *criatividade*, apontando o *empreendedorismo* e a *inovação* como saídas estratégicas para atingir essa finalidade. Tal contradição revela que, embora convoquem o desenvolvimento da *criatividade* subordinada aos interesses da produtividade e da competitividade, é somente por meio do fortalecimento da escola pública como espaço de socialização dos saberes científicos, artísticos e filosóficos que se pode alcançar à formação intelectual e cultural dos sujeitos. Conforme veremos no capítulo seguinte, a juventude, ao se apropriar dos instrumentos culturais mais desenvolvidos — ciência, arte, filosofia e política — está se apropriando do mundo humano acumulado historicamente e, assim impulsionam a atividade criadora.

Todavia, é na contramão de uma perspectiva de formação humana científica e crítica que a CNI opera a categoria *criatividade* no que diz respeito à formação das juventudes. Em vez de promover a *criatividade* como expressão da autonomia intelectual e da capacidade inventiva dos sujeitos, a CNI a subordina aos imperativos de um ambiente orientado pela inovação tecnológica e pela competitividade mercadológica. Em seus documentos, a *criatividade* é detalhadamente enquadrada como competência funcional, voltada para a resolução de problemas práticos no âmbito produtivo, reforçando uma concepção instrumental de formação que reduz os sujeitos à condição de força de trabalho adaptável às exigências da reestruturação produtiva.

Nesse novo ambiente ganham destaque competências e habilidades relacionadas à criatividade, ao empreendedorismo, à gestão de equipes, ao trabalho colaborativo e à tomada de decisões complexas, que precisam ser apoiadas por conteúdos curriculares flexíveis e por metodologias de ensino capazes de proporcionar experiências práticas aos alunos (CNI, 2018b, p. 14).

Há uma correspondência do modelo de gestão empresarial de recursos humanos, de orçamento, de pensamento pedagógico para as escolas. O novo ambiente anunciado é a imagem

empresarial, território político e cultural no qual se gestam as ideias da pedagogia do capital, que expandem e fortalecem as parcerias com o setor educacional público.

A educação para o *empreendedorismo* avançou na apropriação da categoria *criatividade*, promovendo-a como um elemento central da formação voltada ao mercado. Nessa perspectiva, a *criatividade* passa a ser concebida como um atributo individual, desenvolvida por meio de aptidões e atitudes como curiosidade, intuição, pensamento crítico e lateral, resolução de problemas e experimentação — todos apresentados como processos espontâneos e desvinculados da organização sistemática do conhecimento.

Na análise de Duarte (2008), as pedagogias hegemônicas tratam a criatividade como algo que emerge fora do processo educativo formal e instauram um antagonismo artificial entre ensino e criatividade. Para essas concepções, os dois polos são excludentes, uma vez que não se reconhece o movimento dialético que integra a sistematização do conhecimento à formação da imaginação e da inventividade. Com isso, esvazia-se o papel crítico e formativo do ensino, reduzindo a educação à mera facilitação de experiências fragmentadas e adaptativas ao mundo do trabalho. O autor problematiza:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2008, p. 12).

O projeto pedagógico dos industriais vai alinhando e ajustando, ao longo dos documentos, a concepção de criatividade associada aos termos inovação, empreendedorismo e competitividade, funcionando como finalidades correspondentes à formação dos jovens. Essa combinação discursiva não está em primeiro plano na exposição discursiva, posto que é necessário estabelecer as relações de análise de conteúdos nos documentos.

O movimento de elaboração da contrarreforma do ensino médio, conforme já apresentamos, toma corpo e espaço no governo Dilma Rousseff, por meio do projeto de Lei n.º 6.840-A/2013. O primeiro documento da CNI (2007), *Educação para Nova Indústria*, anuncia a concepção de criatividade da pedagogia do capital a ser incorporada no projeto de Lei, posteriormente incorporada na reforma do Novo Ensino Médio em forma de Lei. O segundo documento da CNI (2018a), *Educação: base da competitividade -Proposta da indústria para a eleição*, decreta a urgência de implementação imediata do Novo Ensino Médio como condição para a melhoria da economia no país.

A categoria *empreendedorismo* aparece de forma mais explícita nos documentos; em seguida, a categoria *inovação* é convocada para justificar a necessidade de aproximação entre o conhecimento científico e as necessidades de ampliar a produtividade industrial. A categoria da *criatividade* está entremeada; é um atalho retórico para desenvolver a capacidade empreendedora e a capacidade inovadora, mas na verdade produz o seu contrário: a perda gradual das capacidades intelectuais e sensitivas dos adolescentes. Para Duarte (2013), uma das consequências da radicalização da alienação na formação da individualidade é produzir um indivíduo fragmentando em papéis alienados.

A despeito das capacidades intelectuais e sensitivas, Marx (2004) buscou compreender a formação integral do ser humano na superação da relação corpo-mente. Na dimensão natural do homem, encontra-se sua condição corpórea, na qual residem suas capacidades sensíveis e objetivas.

Marx (2008), ao tratar do conceito de trabalho convoca a centralidade do corpo (*Leib*) em sua inteireza, ou seja, a dimensão corporal e sensível — que também pode ser interpretada como *leiblich* (corporeidade vivida). Essa dimensão — é central nas análises marxianas do trabalho, da alienação e da realização humana.

Para Marx (2004), o ser humano realiza sua existência por meio da transformação da natureza, e essa mediação ocorre fundamentalmente pelo trabalho, entendido como atividade corpórea, intencional e teleológica. É por meio dessa prática objetiva e sensível que o homem exterioriza suas capacidades, satisfaz suas necessidades e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio, desenvolvendo suas potencialidades enquanto ser genérico. Sua ação corporal é intencional, integra capacidades intelectuais e sensitivas.

Ao se estabelecer a relação entre a perspectiva de criatividade evidenciada no discurso conceitual dos empresários, verificamos que ela está bastante presente na quinta área das DCNEM (Brasil, 2018a), denominada Formação Técnica e Profissional. Nesta está reservado o “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional” (Brasil, 2018a).

Lívia Mello (2020) apontou em sua pesquisa que a experiência pioneira do projeto da contrarreforma do ensino médio ocorreu no ano de 2018, no âmbito do Sesi em parceria com o Senai, entretanto, nesse período, as diretrizes curriculares para a educação básica e para o ensino médio ainda sequer tinham sido aprovadas. Nessa direção, a CNI utilizou-se da grande mídia e das redes sociais para realizar a difusão em massa do modelo que atualmente está em

implementação em toda rede de educação pública do país. A Agência de Notícias, canal de Comunicação da CNI, passou a ter espaço no site do portal de notícias G1 da emissora Globo.

Além da mídia em suas diferentes frentes, outro espaço de disputa de hegemonia foi o Conselho Nacional de Educação (CNE). Mello (2020) destacou o importante papel que Rafael Esmeraldo Lucchesi⁴⁷ obteve no cumprimento de intelectual orgânico da burguesia industrial, atuando como conselheiro titular da Câmara de Educação Básica (CEB) e o Pleno Conselho, junto ao CNE, garantindo que os interesses dos industriais fossem atendidos no conteúdo da contrarreforma do ensino médio.

O SEBRAE, um importante aparelho de hegemonia da burguesia industrial e o principal difusor da ideologia empreendedora nas escolas e parceiro em muitas ações do governo federal, desde a década de 1990, também é um importante protagonista na concepção e implementação da pedagogia empreendedora na escola pública. No seu Estatuto Social, fica evidente o cumprimento do seu papel na difusão do empreendedorismo na formação escolar:

Art. 5º O SEBRAE tem por objetivo fomentar o desenvolvimento sustentável, a competitividade e o aperfeiçoamento técnico das microempresas e das empresas de pequeno porte industriais, comerciais, agrícolas e de serviços, notadamente nos campos da economia, administração, finanças e legislação; facilitar o acesso ao crédito, a capitalização e o fortalecimento do mercado secundário de títulos de capitalização daquelas empresas; promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, do meio ambiente, da capacitação gerencial e da assistência social; promover a educação, a cultura empreendedora e a disseminação de conhecimento sobre o empreendedorismo, em consonância com as políticas nacionais de desenvolvimento (Sebrae, 2020, p. 2).

A CNI em parceria com o SEBRAE atua na conformação de um projeto de vida para a juventude. Lançado em 2013, o Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE apresenta-se, conforme sua justificativa oficial⁴⁸, como uma iniciativa voltada à difusão da cultura empreendedora no âmbito da educação básica. Contudo, observa-se uma inflexão significativa em sua orientação pedagógica: a emergência do chamado “empreendedorismo de si” enquanto conteúdo escolar e dispositivo formativo que, sob a lógica neoliberal, propõe-se

⁴⁷ Livia Mello detalhou o extenso currículo de Rafael Lucchesi: desde 2011, exerce o cargo de Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), acumulando também os cargos de Superintendente do Sesi e Diretor-geral do Senai, os mais altos cargos destas entidades. É economista formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor da Universidade Estadual da Bahia (Uneb). No âmbito da sociedade civil, também já cumpriu o cargo de Diretor de Operações da CNI (2007-2010). Na sociedade política foi Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia (2003 – 2006), quando foi presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONSECTI). Neste período foi também membro do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia - CCT.

⁴⁸ Fonte: <https://agenciasebrae.com.br>.

como alternativa de projeto de vida aos jovens no capitalismo. Para o alcance de suas finalidades, o SEBRAE CER propõe três maneiras de se fazer uma educação empreendedora: 1. educar sobre o empreendedorismo, 2. educar para o empreendedorismo e 3. educar por meio do empreendedorismo.

Falamos sobre empreendedorismo e sobre igualdade de vida no país passa por falarmos também sobre a supressão da miséria, que existe em todos os cantos do mundo. Precisamos cuidar deste aspecto: um empreendedorismo que seja cada vez mais humano. Aquele que ajuda efetivamente a ser feliz, a realizar sonhos humanos. Neste nosso mundo ocidental, temos de propiciar uma Educação Empreendedora assim, que ajude o indivíduo a viver plenamente (Sebrae, Cer, 2024)

A experiência de educação empreendedora do SEBRAE é desenvolvida por meio do Cultura Empreendedora (CER), um polo de referência no desenvolvimento de recursos e práticas relacionadas ao pensamento empreendedor⁴⁹. Os valores adotados pelo CER como promoção da Educação Empreendedora são similares àqueles que serviram de divulgação à contrarreforma do ensino médio. Assim, eles divulgam que na abordagem do CER, “os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver habilidades essenciais para o mundo do trabalho e para a vida, como criatividade, empatia, tomada de decisões, resolução de problemas, negociação, resiliências, trabalho em equipe e pensamento crítico” (Sebrae, Cer, 2013, online).

O Programa Educação Empreendedora tem um “tipo ideal” de professor. É um professor que tenha a prática como modelo empreendedor, cujo “ponto de partida é ter um conjunto de competências, atitudes e comportamentos a serem transmitidos para todos, adequando as novas gerações” (Sebrae, Cer, 2024, p. 10). O segundo aspecto importante para alcance do “tipo ideal” de professor, é ter o *learning by doing*, o aprender fazendo, ou seja, colocar projetos em prática. O terceiro elemento é ter espírito de “empreendedorismo colaborativo”. Isto significa: “identificar bem o talento de cada um, depois diferenciá-lo para uni-los e permitir a complementação entre um perfil e outro” (Sebrae, Cer, 2024, p. 10).

A CNI vem consolidando a hegemonia, não somente pelo *télos* competitivo que busca um ideal de sociedade, mas também pelo *télos* estético, ao assimilar as diretrizes dos organismos internacionais para a área educacional na busca da formação do ideal de sujeito sob uma direção moral e ideológica, reproduzindo, desse modo, o projeto de estetização da formação do Eu estruturado sob o discurso do empreendedorismo de si.

⁴⁹ “O SEBRAE criou o CER com o propósito de produzir e compartilhar conteúdo, elaborar estudos e fomentar o desenvolvimento de pesquisas e ferramentas, disseminando e promovendo a educação empreendedora. Nossa missão é impulsionar a Educação Empreendedora como uma abordagem de ensino, inspirando educadores a transformar o cenário educacional de nosso país”. Fonte: <https://cer.sebrae.com.br/sobre>.

Guimarães (2002) utiliza o mito de Sísifo para produzir a metáfora de Sísifo empreendedor. Sísifo é uma figura da mitologia grega que foi condenado a empurrar uma pedra até um morro alto. Quando atingia o ponto mais alto, a pedra sempre rolava de volta. Sísifo expressa um dos vários símbolos das precárias condições de trabalho a que estão submetidas as pessoas na sociedade capitalista. O empreendedor de si é esse esforço extenuante e contínuo de chegar ao topo do morro sob um discurso que fetichiza as relações de exploração de trabalho e as desigualdades sociais. Desafiar os deuses do mercado é a grande questão do mito.

Sísifo empreendedor de si é a imagem de uma personalidade deformada no projeto de vida para competição, criação do mundo pós-moderno, pós-industrial. Sísifo empreendedor cria sua própria verdade, pois tudo depende da sua forma de ver o mundo. Sísifo empreendedor tem a flexibilidade de pensar em oposição à rigidez da racionalidade científica. Sísifo empreendedor é um sujeito criativo e inovador, cocria a realidade e busca diminuir, dessa forma, a miséria e as desigualdades existentes entre as pessoas. É um sujeito que acredita que muito esforço diário, criatividade e capacidade de sonhar lhe garantirão alcançar o topo da montanha.

Sísifo empreendedor é uma personalidade deformada, que tem por base o acúmulo, a maximização do lucro, a lei que viver é competir. Sísifo é a expressão da "abertura" de um conhecimento que esvazia a racionalidade, que lança Sísifo em um mundo fechado ou aparentemente fechado em si mesmo (Guimarães, 2022, p. 197).

A difusão do mito empreendedor opera uma mistificação que distorce a realidade social e obscurece os conflitos nela presentes, como o desemprego estrutural e a crescente desigualdade. Esses riscos tornam-se ainda mais graves quando adentram o espaço escolar, ameaçando comprometer criticamente a formação de toda uma geração de jovens. Embora Lukács não tenha tratado diretamente da escola, sua análise sobre os potenciais complexos de formação da humanidade — como a ciência e a arte — permite compreender como esses elementos, quando submetidos à lógica da ideologia dominante, podem ser convertidos em instrumentos de controle social e reprodução das formas de consciência alienadas (Lukács, 2023).

3.4 O IMPACTO DA CONTRARREFORMA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O projeto educativo dos Institutos Federais expressa a “mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (Frigotto, 2018, p.7). Isto não significa que este projeto

tenha sido materializado na realidade tal qual foi elaborado, pois aí se encontra seu limite, o Estado capitalista. O projeto de ensino médio integrado que, em alguma medida, fomentou debates e experiências pontuais e iniciais nos Institutos Federais, resulta, conforme nos lembra Frigotto (2018, p. 17) “de um esforço formativo e de produção acadêmica de aproximadamente quatro décadas, tendo como eixo a compreensão da educação como uma prática social que se produz dentro das relações sociais de classe e que, por sua vez, é parte constituinte dessas relações”. A compreensão de tais relações está circunscrita dentro da sociabilidade capitalista e na particularidade do capitalismo dependente que se constituiu no Brasil.

O conturbado percurso da contrarreforma do ensino médio em toda a rede pública do país impactou de forma muito heterogênea diferentes experiências nas redes públicas, processo este ainda não finalizado, pois sua implementação continua expandindo-se. O avanço do empresariamento da educação no país tem provocado, conforme anunciou Oliveira (2023) em sua tese, um sério comprometimento do caráter público-estatal. O pesquisador conclui, com base na categoria estatal não-público que as instituições educacionais públicas estatais, não deixam de atender a finalidades públicas, mas alinham-se diretamente ao mercado e à iniciativa privada.

No tocante à experiência dos Institutos Federais, Pelissari (2023), Pelissari, Caetano (2024) afirmam que a contrarreforma do ensino médio, ao impor um modelo fragmentado da oferta da etapa final da educação básica, induz a uma descaracterização da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Política Nacional de EPT abrange conceitualmente as lutas das décadas de 1970 e 1980 no projeto educativo de formação humana integral e, institucionalmente, no modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB pela Lei n.º 11.741/2008 trouxe para o centro do debate educacional a perspectiva da educação politécnica como referência da identidade do ensino médio brasileiro, fundamentada na formação humana integral. Significa dizer que a contrarreforma tem por uma de suas finalidades desconstruir conceitualmente a experiência do ensino médio integrado e o modelo público-estatal de qualidade socialmente referenciado no país.

Muitos pesquisadores⁵⁰ têm demonstrado que a generalização da oferta de formação profissional por meio de itinerários formativos produz uma articulação mecânica à formação geral. A contrarreforma não somente se opõe à perspectiva de ensino médio integrado, mas

⁵⁰ Piolli, Sala (2021), Pelissari (2021), Pelissari, Gerva (2022), Pelissari, (2023), Pelissari e Caetano (2024).

também ela se contrapõe à concepção, à forma e ao modelo de escola pública federal, pois aprofunda a dualidade estrutural, altera profundamente os avanços obtidos na política nacional de EPT e amplia a desigualdade social entre as diferentes frações de classes da juventude.

Pelissari e Caetano (2024) se debruçaram mais detidamente sobre a contrarreforma no âmbito dos Institutos Federais e destacam quatro princípios que subsidiam a contrarreforma da EPT como política pública de referência para formação da juventude, apesar de seus limites e contradições elaboradas em cada experiência circunscrita nos territórios do país. Assim, destaca-se: 1. A flexibilização curricular, que ajusta o ensino médio a um novo perfil de trabalhador, com ênfase ao empreendedorismo de si mesmo. 2. A fragmentação curricular em formação geral e itinerários formativos, aprofundando a divisão de classes na trajetória formativa escolar. Prioriza-se no currículo o desenvolvimento de competências socioemocionais como eixo articulador. 3. O caráter anticientificista no ensino médio. 4. Tendência à privatização da EPT a partir de ampliação de parcerias público-privadas.

Em Hora (2023), analisamos de que forma esse quarto princípio, evidenciado por Pelissari e Caetano (2024), tem se materializado especificamente no interior dos Institutos Federais, tomando como objeto o Programa Novos Caminhos. O movimento contrarreformista no Brasil tem operado sob a lógica da racionalidade empresarial, apresentando a concepção educacional do setor privado como modelo ideal de eficiência gerencial e garantia de qualidade para a gestão pública. A partir de 2019, o Programa Novos Caminhos é lançado com base nos fundamentos do Pronatec, embora introduza alterações estruturais e discursivas. O próprio documento de apresentação do programa afirma que sua finalidade é “impulsionar a produtividade e a competitividade nacional” (Brasil, 2019). Sustentado por uma perspectiva estritamente economicista, o programa fortalece os mecanismos de privatização e empresariamento da educação por dentro da escola pública, sem, no entanto, romper com sua aparência institucional de gratuidade e universalidade.

O Programa surgiu no contexto de cortes na educação federal, sob forte justificativa de que era necessário otimizar e administrar melhor os recursos. Para isso, opera conceitos que estruturam o discurso: indicadores de custo, *Manpower approach*, custo-eficiência, custo-qualidade, cultura *maker*, gerencialismo eficiente. No governo federal, sob gestão de Jair Bolsonaro, o Decreto n.º 9.741 de abril de 2019 contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal, no momento em que a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do previsto para ser executado naquele ano. Assim o discurso economicista estruturou a justificativa do Programa.

O Programa Novos Caminhos é uma política que fortalece a contrarreforma nos Institutos Federais. Organiza-se em três grandes estratégias: 1) gestão e resultados; 2) articulação e fortalecimento; e 3) inovação e empreendedorismo. Cada estratégia desta atua de modo articulado, buscando fragilizar a formação científica, expandir a formação aligeirada, superficial, de caráter economicista e de certificação em larga escala.

O Programa amplia parcerias com instituições privadas de ensino superior, validação de diplomas e com empresas a partir de projetos de inovação e empreendedorismo. Entre as ações deste Programa, destacamos: alteração no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) conforme orientação da Política Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); produção de nova regulamentação da oferta de curso técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES); formação de professores e demais profissionais da Educação Profissional e Tecnológica articulada à implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional contido na Reforma do Novo Ensino Médio; expansão de polos de inovação vinculados à Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), representando conforme discurso obtido no site do Ministério da Educação “uma articulação entre a academia e o mercado”; e apoio financeiro a projetos de empreendedorismo e inovação por meio da seleção e do acompanhamento da execução de projetos.

Na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2023), o Programa Novos Caminhos é interpretado como um vetor da contrarreforma empresarial da educação profissional, cuja lógica é estruturada a partir da análise de três categorias fundamentais: 1) Gerencialismo, entendido como a concepção da educação enquanto um problema de gestão, pautado pela racionalização de processos, aperfeiçoamento de critérios de avaliação e controle dos mecanismos de financiamento; 2) Parcerias público-privadas, como estratégia de ampliação da presença do setor empresarial no interior da educação pública; 3) Estreitamento curricular, que evidencia os impactos dessa reconfiguração sobre as políticas de formação humana, ao subordinar o currículo às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A pesquisa aponta que o Programa consolidou um terreno fértil nos Institutos Federais para a inserção progressiva da contrarreforma, favorecendo a disseminação de uma racionalidade empresarial no interior dessas instituições. Essa racionalidade se expressa na ênfase à produção do conhecimento orientada pela lógica da *inovação*, da *criatividade* e do *empreendedorismo*, sobretudo por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos subsequentes em formato presencial e EaD. Com isso, o programa contribui para a expansão de ofertas profissionalizantes de curta duração e, simultaneamente, abre caminho para o avanço do empresariamento da educação pública, comprometendo o projeto histórico de

formação integral e omnilateral defendido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Pelissari e Caetano (2024, p. 13) ao analisarem o movimento em curso da contrarreforma da EPT, “cujo traço principal é a transformação dessa modalidade de ensino em itinerário formativo”, localizam um conjunto de medidas governamentais implementadas entre os anos de 2019 e 2022, as quais estabeleceram as bases legais e institucionais para viabilizar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional nos Institutos Federais.

Para Pelissari e Caetano (2024) o Programa Novos Caminhos é um instrumento central da contrarreforma do ensino médio no Brasil dentro dos Institutos Federais, ampliando e reformulando a oferta de formação técnica e profissional destas instituições. Por meio do Programa, o governo buscou alterar os marcos regulatórios, visando aumentar a quantidade de matrículas em cursos de educação profissional, apoiando-se na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC. Além disso, o programa tem como meta principal ampliar o número de matrículas em 80% até 2023, buscando atender às metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

O eixo *inovação e empreendedorismo* é destacado pelos autores como ação estratégica para expansão de investimentos em inovação tecnológica, uso de plataformas e uso de recursos destinados ao desenvolvimento de soluções inovadoras e produtos tecnológicos diretamente ligados ao movimento da Educação 4.0⁵¹. Para confirmar esta análise, eles avançam sobre o estudo dos editais publicados pelo MEC para apoiar ações relacionadas ao eixo empreendedorismo e inovação. Nesses editais revelam uma forte orientação em direção ao estímulo de iniciativas tecnológicas e empreendedoras, alinhadas à lógica do mercado, do neoliberalismo e da Educação 4.0. Ressaltam ainda que esses editais disponibilizaram recursos financeiros significativos — cerca de R\$ 30 milhões — para a implementação de diversos projetos, como Oficinas 4.0, iniciação tecnológica, empreendedorismo inovador e o programa

⁵¹ O termo movimento da educação 4.0 tem por inspiração o conceito de indústria 4.0. Ricardo Antunes (2020) afirma que a Indústria 4.0 intensifica o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), resultando em automação e digitalização profundas das empresas, que priorizam lucros e produtividade em detrimento dos direitos trabalhistas. Em passagem na sua obra, Antunes (2020, pp. 16-17) descreve que essa proposta nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, “sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente. A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas”, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc. – como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital”.

IF Mais Empreendedor, envolvendo estudantes, professores e servidores dos Institutos Federais.

O alinhamento aos princípios da contrarreforma do ensino médio manifesta-se na articulação direta com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a). Como já destacamos, são os quatro eixos estruturantes que orientam os itinerários formativos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. A incorporação desses eixos no currículo escolar, especialmente nos Institutos Federais, revela uma inflexão nas finalidades da educação básica, orientando-a por uma lógica funcionalista e adaptativa, afastando-se da perspectiva original de formação humana integral.

Embora o texto das DCNEM (Brasil, 2018a, p. 2) afirme promover a formação integral, a concepção enunciada revela uma inflexão em direção a outra perspectiva pedagógica. Segundo o documento, a formação integral do estudante deve ser “expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e competências socioemocionais”, o que evidencia uma ênfase na dimensão comportamental e adaptativa da subjetividade, em sintonia com a lógica das competências. A retomada do conceito ao longo do texto, sob o argumento de se buscar “maior clareza de exposição” (Brasil, 2018a, p. 2), reforça não apenas a centralidade dessa noção na arquitetura curricular da reforma, mas também sua ambiguidade. Por meio deste argumento, destaca que:

I – Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Essa versão de formação integral, ancorada em competências e habilidades, dissimula a redução da formação humana a um conjunto de competências operacionais, alinhadas aos imperativos de produtividade, inovação e empreendedorismo, próprios do ideário neoliberal que orienta a reconfiguração do ensino médio brasileiro. Tal formulação acaba por diluir o debate conceitual da formação integral originalmente associada à formação omnilateral, historicamente vinculada à tradição da pedagogia de orientação marxista.

As DCNEM (Brasil, 2018a) definem a centralidade da pedagogia das competências e a associação desta concepção à formação integral e às competências socioemocionais. É possível localizar ao longo do texto uma estratégia discursiva de manejo de conceitos críticos utilizados por educadores do campo progressista para defender o projeto de ensino médio integrado. Os termos *trabalho*, *ciência*, *cultura* e *tecnologia* são citados no documento das Diretrizes numa linguagem crítica, o que pode sugerir, a um leitor menos atento, que o conteúdo expresso no

documento atende às demandas historicamente defendidas pelo campo progressista ao longo da disputa pela aprovação da LDB.

O *Projeto de Vida*, segundo discurso oficial presente na BNCC (Brasil, 2018b), é uma competência que deve ser desenvolvida pelos jovens que frequentam o ensino médio. Este projeto busca estimular o jovem ao desenvolvimento do protagonismo e autonomia nas suas escolhas profissionais e pessoais. O projeto foca na formação integral, compreendida neste referencial mediante o desenvolvimento de habilidades como: cooperação, compreensão, domínio de tecnologias, defesa de ideias e análise crítica da realidade, atuação cidadã na sociedade. Além de promover autoconhecimento, fundamental para que a juventude reflita sobre suas identidades e papéis na convivência social.

De acordo com o discurso enunciado pela BNCC (Brasil, 2018b) o *Projeto de Vida* é articulado em três dimensões: pessoal, profissional e social. O aspecto pessoal estimula a autodescoberta: quem sou, como me reconheço, o que desejo. No aspecto profissional, desenvolvem-se competências exigidas pelo mercado de trabalho como: empreendedorismo, inteligência socioemocional, domínio de tecnologias, criatividade, inovação, habilidades técnicas, aprendizagem por problemas, sala de aula invertida, aprendizagem *maker*. O aspecto social foca no papel de cidadão e de agente ativo nas relações interpessoais. Segundo o discurso oficial, a terceira dimensão busca promover o senso de responsabilidade coletiva, de ética e empatia, com as pessoas e responsabilidade ecológica. O aspecto social também abrange questões socioemocionais e a construção de experiências sociais.

Optamos por não privilegiar, nesta tese, uma análise específica dos conteúdos dos livros didáticos destinados aos Institutos Federais, contidos na nova versão do CNCT, formulada pelo MEC entre 2019 e 2020 e publicada em 2021. Ainda assim, consideramos pertinente mencionar esse aspecto, uma vez que ele se insere no conjunto de transformações curriculares impulsionadas pela contrarreforma do ensino médio. Segundo Pelissari (2023, p. 12), o novo PNLD “promove a dissolução das disciplinas do conhecimento em livros didáticos por áreas e por projetos”, o que evidencia um redirecionamento da organização do conhecimento escolar, alinhado à lógica dos itinerários formativos e à ênfase em competências transversais.

O PNLD, nesse sentido, configura-se como uma mediação curricular estratégica, pois serve de referência concreta para o trabalho pedagógico de muitos docentes, inclusive nos Institutos Federais. Não há dúvida de que esse é um campo fértil para futuras investigações, especialmente no que se refere às implicações da reorganização dos conteúdos escolares e às mudanças na abordagem pedagógica.

Por que tocamos neste assunto? Porque muitos Institutos Federais adotam os livros que são selecionados pelo PNLD e entre os livros que chegaram a estas Instituições estão obras específicas para trabalhar os *Projetos de Vida*. Ainda que algumas instituições tenham inicialmente resistido, optando por manter os livros didáticos anteriores, essa escolha tende a ser inviabilizada futuramente, dada a centralização e a normatização do processo de aquisição e distribuição dos materiais didáticos pelo MEC.

3.4.1 ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSOS DO IFMA E DO IFCE

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre os impactos da contrarreforma do ensino médio no âmbito dos Institutos Federais, selecionamos dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) pertencentes a campi localizados em capitais da região Nordeste do Brasil: o primeiro, situado em São Luís (MA), e o segundo, em Fortaleza (CE). Trata-se de duas instituições centenárias, cuja origem remonta ao início do século XX, no contexto da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, marco inicial da educação profissional pública no país.

Sem a pretensão de realizar aqui uma reconstrução detalhada de seus percursos históricos, cumpre destacar que, antes de sua transformação em Institutos Federais, essas instituições funcionaram como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mudança decorreu de um processo de reconfiguração institucional promovido por diferentes governos. No início da década de 1990, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a conversão de diversas escolas técnicas federais em Cefets, como parte da política de reestruturação da educação profissional no bojo da reforma do Estado.

Posteriormente, no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, os Cefets⁵² foram incorporados à Rede Federal como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No ano de 2008, após embates políticos internos dentro da rede federal e sob forte pressão do Ministério da Educação⁵³ foi promulgada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede

⁵² Citamos a exceção de que, desde 1978, as Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro já haviam sido transformadas em CEFETS.

⁵³ As Escolas Agrotécnicas não fecharam consenso sobre as condições apresentadas pelo governo para a transformação em Institutos Federais, pois para essas escolas seria uma perda de autonomia política e financeira, uma vez que elas possuíam autonomia sobre as tomadas de decisões. Com a transformação ficariam submetidas à reitoria.

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), que passou a ser composta dos Institutos Federais, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II.

Os dois campi analisados possuem significativa representatividade política da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em seus respectivos Estados. Antes de sua transformação em Institutos Federais, essas unidades constituíam os antigos Centros CEFETs e, por estarem localizadas nas capitais — São Luís (MA) e Fortaleza (CE) —, concentravam a Direção Geral responsável pela condução das deliberações políticas, pedagógicas e orçamentárias que orientavam o funcionamento das demais unidades descentralizadas nos municípios. Assim, as Diretorias Gerais dos Cefets atuavam como centros estratégicos de decisão, desempenhando papel articulador e normativo na definição das diretrizes institucionais no âmbito estadual.

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se às semelhanças na oferta formativa dos dois Institutos analisados, particularmente no que diz respeito ao eixo Produção Cultural e Design, conforme definido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essa oferta tem se ampliado significativamente após a criação dos Institutos Federais, instituídos pela Lei nº 11.892/2008, uma vez que, historicamente, essas instituições concentravam suas formações nas áreas das Engenharias e das Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, herança de sua trajetória como Escolas Técnicas e, posteriormente, Cefets.

No caso do IFCE, observa-se um movimento contínuo de diversificação curricular, com a incorporação de cursos vinculados ao campo das artes e da cultura. Entre as formações ofertadas, destacam-se o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical, as Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro, bem como o Mestrado em Arte, iniciativas que evidenciam uma ampliação do escopo da formação profissional e acadêmica para além da tradição tecnicista e industrial.

De forma análoga, o IFMA também tem promovido uma reconfiguração significativa de sua proposta formativa. Embora historicamente tenha direcionado sua atuação para a formação técnica voltada ao setor industrial e para a oferta de Licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, a instituição passou a investir na ampliação do eixo Produção Cultural e Design. Atualmente, o IFMA oferta os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Comunicação Visual, Design Gráfico, Design de Interiores e Artes Visuais. Além disso, disponibiliza a Licenciatura em Artes Visuais, uma Especialização em Arte,

Cultura e Educação e se encontra em fase de implantação o curso superior de Tecnologia em Teatro.

Esse movimento de expansão e diversificação da oferta revela a tentativa de ressignificar a função social dos Institutos Federais, ao incorporar campos do conhecimento historicamente marginalizados nas políticas de formação profissional, e ampliar a concepção de formação humana, articulando trabalho, cultura, sensibilidade e criação estética.

Para a análise dos documentos, adotamos como eixo central da investigação o discurso pedagógico formulado pela CNI no período de 2007 a 2018. A partir desse referencial, buscamos discutir três dimensões presentes nos PPCs dos Institutos Federais: 1. a influência das categorias conceituais priorizadas pela CNI na definição das concepções de formação e de criatividade; 2. o impacto das diretrizes da BNCC na organização da carga horária desses projetos; e 3. os conteúdos predominantes nos PPCs, com o objetivo de identificar as tendências pedagógicas hegemônicas e suas possíveis implicações para a formação no ensino médio integrado.

Antes de passarmos à análise dos projetos dos Institutos, faz-se importante destacar que o processo de produção ou reformulação de um texto numa instituição educacional não ocorre antes que se produzam as contradições, as resistências, embates, transgressões, as disputas das ideias. Nos movimentos de disputas no território escolar estão os sujeitos do processo educacional: gestores, professoras, professores, técnicos e técnicas educacionais, pedagogas, profissionais da psicologia e serviço social, estudantes e ainda as pressões externas impostas sob coerção, advindas dos CONIF, Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação entre outros.

Nesses territórios pode ocorrer o movimento de reforçar e reproduzir visões conservadoras da sociedade, ou mesmo uma certa inclinação para acolher pensamentos mais progressistas e contestadores do projeto societário neoliberal imposto às escolas. No entanto, todas refletem, em maior ou menor grau, as transformações históricas do cenário nacional e internacional no qual são induzidos os projetos educacionais para o centro e a periferia do mundo. A produção de um documento institucional reflete as contradições de diferentes concepções de mundo. Desse modo, não é demais sobrelevar que, ao lidar com documentos, é fundamental entendê-los como reflexos de práticas sociais e expressões da consciência humana dentro de um contexto histórico específico.

Também destacamos o fato de que os Institutos Federais possuem resoluções internas que normatizam os princípios e concepções que orientam os projetos pedagógicos de cursos e as atividades desenvolvidas no processo formativo. Diferentemente das redes de ensino

estadual e municipal, em que prevalece assessoria pedagógica por parte de empresas e ONGs ou OSCIPs que atuam no mercado educacional financeiro, boa parte associadas ao movimento Todos Pela Educação, com a finalidade de elaborar ou orientar a produção dos documentos institucionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Com isto, estamos ressaltando que ainda há nos Institutos Federais uma relativa autonomia do trabalho intelectual dos profissionais da educação, pois ainda é possível realizar processos de participação política coletivos para debater, produzir e disputar o conteúdo dos documentos orientadores das concepções pedagógicas, mesmo em contextos bastante adversos.

Isso posto, o primeiro aspecto a ser destacado refere-se à orientação da BNCC de adoção pelas escolas de no máximo 1.800 horas de carga horária para a formação geral básica. Esse foi um dos pontos mais disputados na contrarreforma, pois é sobre a formação básica que incidem as mudanças que descaracterizam a natureza científica dos fundamentos basilares para formação dos jovens. Na formação básica se estruturam os fundamentos científicos, artísticos e filosóficos. A outra parte do currículo denominada de itinerários formativos tem orientação de adotar, no mínimo, 1.200 horas.

Nos projetos do IFMA, a carga horária da formação geral básica situou-se entre o mínimo de 2.120 e o máximo de 2.240 horas. No IFCE, a carga horária de todos os projetos analisados apresenta como padrão para formação básica as 1.800 horas definidas pela BNCC. Isto não significa afirmar que um Instituto não assimilou a orientação da BNCC e que o outro adotou. A adequação à contrarreforma do ensino médio por parte da rede federal é uma constatação científica, apresentada por muitos pesquisadores da área de política educacional. Ainda que o discurso inicial pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) tenha produzido um efeito de convencimento de que a rede não adotaria a contrarreforma e que a reformulação dos currículos seria para fortalecer e dar continuidade, ainda que conceitualmente, ao projeto de ensino médio integrado, o que os pesquisadores vêm apontando é o discurso inverso. No ano de 2018, o Fórum de Dirigentes de ensino do CONIF apresentou as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal, no qual constatamos que:

A Lei nº. 13.415/2017 aponta para uma formação básica rasa, baseada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, com a possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho. O currículo integrado, por sua vez, tem como proposição a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho.

A ampliação da carga horária do ensino médio, prevista da Lei n.º 13.415/2017, não altera os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados dos IFs [...] (Diretrizes Indutoras CONIF, 2018, p. 11, grifo nosso).

A adoção dos conteúdos da contrarreforma tem sido apontada por Paixão e Silva (2024) como uma prática que ocorre nos projetos dos cursos dos Institutos e também nas escolas federais vinculadas às universidades. Esse movimento de incorporação das orientações normativas ocorre de forma dispersa e descontínua, porém isto não significa que suas consequências derivem impactos que possam ser minimizados em relação à formação dos jovens destas instituições.

O mais importante a ser destacado é que existem aproximações na organização curricular dos IFs aos princípios da contrarreforma, diluindo os conceitos que estruturam a proposta de ensino médio integrado e que são base para construção de experiências pedagógicas mais avançadas, ainda que estas se deparem com as limitações do projeto societário capitalista. À vista disso, é sempre bom persistir na lembrança de que as experiências educacionais de orientação socialista devem ser vistas como uma “aposta histórica” dentro das limitações impostas pela hegemonia do capital, especialmente em países de capitalismo periférico e dependente.

As Diretrizes Curriculares Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCIEPTNM) que norteiam a reformulação para os projetos de cursos do IFMA, possuem um conteúdo discursivo que aparentemente busca-se alinhar às categorias associados ao projeto educativo do campo progressista de formação humana integrada, conforme apresentamos a seguir:

- II. pleno desenvolvimento da pessoa com foco na Identidade da Educação Profissional Técnica (EPT) centrada na formação humana integral;
 - IV. articulação da educação básica com a educação profissional na perspectiva da integração entre saberes para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
 - V. trabalho assumido como princípio educativo, tendo a sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica institucional e da organização e desenvolvimento curricular;
 - VI. indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
 - VII. indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem;
 - VIII. relação parte-totalidade na Proposta Curricular na defesa da formação humana integral, que propicie a compreensão da realidade social e produtiva como totalidade, a partir da seleção e do tratamento articulado dos componentes e conteúdos curriculares.
 - XII. respeito aos valores éticos, políticos e estéticos, da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 2, grifos nossos).

Todavia, o discurso institucional revela-se marcadamente ambíguo. Ao mesmo tempo em que anuncia a adoção do trabalho como princípio educativo, orientando a formação na

perspectiva da totalidade e da emancipação humana, afirma igualmente o pluralismo pedagógico como fundamento para a organização dos projetos de curso, o que abre margem para a incorporação de concepções díspares e, por vezes, contraditórias. Soma-se a isso a presença de elementos claramente vinculados à racionalidade de mercado, como a valorização do empreendedorismo e da inovação tecnológica enquanto dimensões formativas estratégicas para o ensino médio integrado à educação profissional. Assim, apresentamos alguns destaques no texto:

- I. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como princípio constitucional e legal;
- III. integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão com incentivo à promoção da inovação e da inclusão social;
- IX – contextualização e flexibilização na utilização de metodologias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 2, grifos nossos).

Observamos como o documento expressa a defesa da flexibilização curricular e das chamadas metodologias ativas, articuladas por meio do princípio da interdisciplinaridade. Essa configuração aponta para uma tentativa de conciliar perspectivas críticas e emancipatórias com diretrizes funcionais e adaptativas, revelando as tensões internas do projeto pedagógico diante das disputas em torno do papel da educação profissional na formação da juventude trabalhadora.

No que tange à oferta de cursos, o Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Institucionais do IFMA estabelece que, das vagas destinadas aos cursos técnicos, 55% devem ser direcionadas à modalidade integrada ao ensino médio, incluindo o funcionamento ininterrupto de, no mínimo, uma turma da EJA. As turmas presenciais devem contar com 40 vagas, sendo permitido um número superior de vagas para cursos técnicos integrados ofertados na modalidade EaD. Cada campus disporá de um prazo de três anos, a partir da publicação da Resolução, para cumprir as referidas diretrizes.

Quanto à proposta de integração curricular dos conhecimentos, a Resolução nº 148/2022 orienta que os PPCs devem ser organizados em três núcleos estruturantes: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico. Essa divisão, embora sinalize aparentemente uma tentativa de articulação entre diferentes campos do saber, carece de fundamentação mais consistente que demonstre esta intenção. Cabe destacar ainda que, ao longo de todo o documento, não se identifica qualquer diretriz relativa à adoção de carga horária na modalidade a distância EaD nos cursos presenciais, o que indica uma demarcação política importante. Além disso, não se verifica a inclusão de orientações sobre o componente “*Projeto de Vida*”, previsto

na BNCC. Essa ausência pode indicar, por um lado, uma resistência implícita à lógica da subjetivação neoliberal promovida pela BNCC.

As Diretrizes Curriculares do IFMA defendem, no Artigo 12 da Resolução, que os cursos de ensino médio integrado devem proporcionar “o diálogo entre os campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais para a formação dos estudantes e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas” (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 7). Entretanto, o mesmo documento orienta que a formação dos estudantes deve se pautar nos “fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, associativismo, educação financeira, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiente do trabalho” (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 7).

O texto da Resolução nº 148/2022 apresenta um conteúdo discursivo permeado por contradições. Dentre elas, destaca-se uma das mais recorrentes ao longo do documento: a defesa do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, ao mesmo tempo em que se reduz a carga destinada à formação científica e humanística — campos nos quais se assentam os valores éticos e estéticos essenciais à formação humana integral. Soma-se a isso a precarização da formação profissional, que se reconfigura segundo a lógica da contrarreforma do ensino médio, ao adotar a organização curricular por itinerários formativos, o que fragmenta o currículo e enfraquece sua função formativa escolar, aproximando-o dos princípios de uma racionalidade técnico-empresarial. Essa orientação se evidencia na atribuição de centralidade a princípios formativos como empreendedorismo, educação financeira, gestão de pessoas e associativismo, entre outros, o que revela o deslocamento da formação escolar para a lógica de mercado, em detrimento do acesso aos saberes historicamente sistematizados.

Permanecendo a análise no Artigo 12 dessa Resolução, afirma-se que a organização curricular dos cursos deve proporcionar, aos estudantes, “fundamentos científicos e tecnológicos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como o compromisso com a construção de uma sociedade democrática e com o desenvolvimento sustentável” (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 7). Essas orientações se estendem ao Artigo 13, que trata da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, evidenciando, por um lado, a ênfase atribuída a princípios estruturantes da formação — como a dimensão ética, estética, científica e política — e, por outro, ratificando as contradições evidenciadas.

A interdisciplinaridade é apresentada no documento como “um princípio organizador do currículo e, enquanto prática, o trabalho como princípio educativo deverá nortear a

organização dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, reconstituindo a totalidade pela relação entre os conceitos dos diferentes componentes curriculares” (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 8). Ao longo do texto, observa-se o enunciado de uma perspectiva de interdisciplinaridade que se aproxima, em sua formulação conceitual, de fundamentos de uma pedagogia social, crítica e progressista. A orientação proposta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico remete, em parte, à concepção de ensino médio integrado, ao valorizar a articulação entre os saberes e a centralidade do trabalho e a realidade socioeconômica como princípio integração, assim indica-se:

- I. integração dos conteúdos, identificados nas áreas de articulação dos componentes curriculares;
- II. *problematização de temas, tópicos ou fenômenos da prática produtiva e social;*
- III. articulação entre o ensino com a pesquisa e/ou a extensão;
- IV. *identificação de problemas da realidade socioeconômica, ambiental e cultural local;*
- V. experiência de projetos aplicados de intervenção social e no campo do trabalho. (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 8, grifo nosso).

Do modo como o conteúdo é exposto conceitualmente pelo documento, podemos inferir que essa formulação se assemelha, aparentemente, àquela apresentada por Frigotto (2008, p. 48), na qual o trabalho interdisciplinar é compreendido como “uma necessidade imperativa e como um problema”. Nessa perspectiva, o problema não se encontra no plano da aparência fenomênica, mas no plano “mais radical da produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na produção” (Frigotto, 2008, p. 50). A produção do conhecimento interdisciplinar se constitui de forma imbricada aos conflitos, antagonismos e disputas das relações sociais de produção entre as classes.

No que diz respeito à Prática Profissional Integrada, o documento a define como uma atividade interdisciplinar que pode integrar a carga horária dos diversos componentes curriculares ou se constituir como componente curricular específico (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 11). O artigo 24 da Resolução permite compreender objetivamente como essa prática pode se concretizar, estabelecendo que:

- I. aulas de campo;
- II. aulas práticas;
- III. aulas demonstrativas;
- IV. visitas técnicas;
- V. oficinas;
- VI. projetos de robótica;
- VII. projetos de intervenção na realidade;
- VIII. vivências simuladas;
- IX. projetos desenvolvidos nas fábricas de inovação;
- X. projetos desenvolvidos nas fábricas de jogos;

- XI. projetos integradores;
- XII. cooperativa escola;
- XIII. projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.
- XIV. dentre outras que coadunam com a proposta curricular do curso, considerando o disposto nestas diretrizes (DCIEPTNM IFMA, 2022, p. 11).

As Diretrizes Curriculares do IFMA para os cursos de ensino técnico integrado ao médio, definidas por meio da Resolução nº 148/2022 do IFMA, evidenciam um estilo discursivo marcado por um progressismo teórico aparente, operando por meio da estratégia de incorporação de categorias associadas à formação integral – tais como “fundamentos científicos, culturais, estéticos e éticos”, o “trabalho como princípio educativo”, a “historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos”. No entanto, essa retórica progressista convive com orientações curriculares que, na prática, subordinam a formação humana às exigências do projeto educacional neoliberal. As contradições discursivas identificadas nesta análise documental não são isoladas, mas expressam uma tendência nacional de assimilação acrítica das diretrizes da contrarreforma do ensino médio, que tem resultado na desestruturação do projeto histórico de ensino médio integrado, comprometendo sua função como mediação para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas.

Ao passarmos à análise do Documento Norteador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará (DNCTIEM), aprovado pela Resolução nº 60/2022, observamos um conteúdo discursivo que não dissimula sua orientação, pois assume diretamente que “a necessidade de atualização deste documento decorre dos novos parâmetros legais suscitados pela reforma do ensino médio aprovada pela Lei nº 13.415/2017” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 2). Para tornar ainda mais explícita a posição assumida institucionalmente pelo IFCE, destacamos a seguinte passagem

Entende-se que o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a reforma do ensino médio deve dialogar com a política mais ampla de criação e consolidação dos IFs desenvolvida nos últimos anos, e com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, com vistas ao fortalecimento do ensino médio integrado e à implementação do currículo integrado com foco na articulação dos conteúdos, valorizando todos os componentes curriculares da formação básica (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 2).

O discurso presente no documento que orienta a organização curricular do IFCE não se limita à produção de uma retórica de aparência; ao contrário, adere de forma explícita às diretrizes do projeto educacional vinculado à contrarreforma do ensino médio. Tal adesão busca ser legitimada por uma retórica inicial que se consolidou na Rede Federal a partir da publicação, em 2018, das *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Integrados*, elaboradas pelo CONIF. A partir desse marco, as mudanças curriculares implementadas nos Institutos Federais passaram

a ser apresentadas sob a justificativa de que contribuiriam para o fortalecimento do projeto formativo de ensino médio integrado.

O documento norteador do currículo do IFCE enfatiza, de maneira categórica, que a atualização ou alteração dos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio deve observar as orientações estabelecidas nas normativas legais em vigor. Entre essas normativas, o texto menciona: o Decreto nº 5.154/2004; a Lei nº 13.415/2017; o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Contudo, o Decreto nº 5.154/2004, referência fundamental para a concepção integrada entre a educação básica e a educação profissional, seja incluído entre as normativas citadas, ele não recebe destaque nem aprofundamento no documento. Ainda que seja possível localizar no texto norteador dos PPCs um discurso que afirma a “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 10). Tal formulação revela-se controversa, isso porque a noção de trabalho, concebida tradicionalmente como princípio educativo referenciado em Gramsci, é aqui reinterpretada dentro de uma lógica de competências, alinhada à racionalidade pragmática da contrarreforma. Trata-se de uma inflexão que esvazia o conteúdo ontológico e formativo do trabalho enquanto categoria fundante da formação humana, subordinando-a a finalidades operacionais e adaptativas exigidas pelo mercado. A ênfase recai, de modo evidente, sobre os dispositivos normativos vinculados à contrarreforma do ensino médio e seus desdobramentos mais recentes. Essa escolha revela uma adesão no plano conceitual dessa instituição ao discurso contrarreformista pautado pela lógica da flexibilização curricular, da formação por competências e da racionalidade técnico-empresarial, em detrimento dos princípios que sustentam o ensino médio integrado.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito à forma como o documento atende à normativa de adoção do componente *Projeto de Vida*. O texto ressalta que o conteúdo dos PPCs deve ser planejado com vistas à formação integral dos estudantes, e uma das primeiras orientações nesse sentido é justamente a incorporação do *Projeto de Vida* como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 9). Paralelamente, o documento apresenta a pesquisa como um princípio estruturante do ensino médio e da educação profissional, afirmando tratar-se de uma “prática pedagógica voltada a inovação, criação e construção de novos conhecimentos”.

Conforme já analisamos, a centralidade atribuída à categoria “inovação” insere-se no vocabulário dominante das políticas educacionais influenciadas pelo empresariamento da educação, revelando sua vinculação com a lógica da contrarreforma do ensino médio. Nesse contexto, tanto o *Projeto de Vida* quanto a “pesquisa para inovação” compõe o conjunto de estratégias que operam dispositivos de adaptação objetiva e subjetiva do corpo jovem às exigências da pedagogia do capital.

Ao analisarmos a seção específica referente as orientações para organização curricular, observamos a acentuada presença do termo integração ou formação integral. O discurso textual aponta-se que “currículo no contexto do ensino médio integrado à educação profissional expressa uma concepção pautada pela integração de todas as dimensões da vida humana (trabalho, ciência e cultura)” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 14). Entretanto, mais uma vez acentuamos a presença marcada de contradições que revelam ecletismo entre a pedagogia das competências e uma concepção pedagógica progressista, que se aproxima dos fundamentos da pedagogia do trabalho.

Podemos tomar como exemplo da controversa estratégia discursiva presente nos documentos institucionais a coexistência entre a defesa da formação integral e a promoção de uma interdisciplinaridade vinculada à lógica da flexibilização curricular. A interdisciplinaridade é apresentada como um princípio norteador do processo de ensino, com a finalidade de superar a fragmentação e a segmentação do conhecimento. No entanto, essa perspectiva é diluída ao ser associada, de maneira acrítica, às estratégias de “contextualização, flexibilização e interdisciplinaridade” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 10).

No discurso da BNCC (2018b), a proposta pedagógica e curricular afirma comprometer-se com uma concepção de educação integral, vinculada à “contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares”, à adoção de “formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares”, à seleção e aplicação de “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”, bem como à inclusão de uma “abordagem transversal e integradora de temas” nos currículos.

No entanto, esse discurso, longe de representar uma inovação efetiva, restaura formulações já presentes nos PCNs de 1998. Nesse documento, a interdisciplinaridade é concebida como uma estratégia para “questionar a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento” e apresenta um “caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural”. Os PCNs também recorrem a termos como “flexibilidade”, “integração curricular” e “descentralização”, além de orientarem a elaboração de um documento específico voltado à abordagem dos “temas transversais”.

A perspectiva de interdisciplinaridade anunciada tanto nos PCNs de 1998 quanto na BNCC de 2018 reflete diretrizes formuladas por organismos internacionais, especialmente OCDE, que desde a década de 1970 passou a orientar reformas educacionais no sentido da integração entre os saberes, da flexibilização curricular e da reestruturação dos processos formativos em consonância com os interesses do mercado. Como observa Rosar (2020a), o avanço de uma nova lógica de subordinação do trabalho exigia fundamentos científicos que justificassem a articulação entre o mundo empresarial, o mundo do trabalho e o universo das ciências. Nesse contexto, uma das primeiras iniciativas da OCDE foi a criação do Centro de Pesquisa e Inovação da Educação (CERI), a qual foi atribuída a responsabilidade de conduzir estudos sobre interdisciplinaridade no ensino superior.

A consolidação dessa agenda ocorreu com a realização do I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado em Nice, França, em 1970. Esse evento marcou o início de uma aproximação estratégica entre a OCDE, a UNESCO e as universidades europeias, “que se tornariam espaço privilegiado para a edição de muitos seminários e debates promovidos por essas instituições, com o propósito de disseminar a necessidade de revisão dos paradigmas de pesquisa das ciências da natureza e das ciências humanas” (Rosar, 2020a, p. 19). Assim, a noção de interdisciplinaridade, longe de constituir um avanço pedagógico para formação integral, tornou-se um dispositivo de reconfiguração curricular vinculado à lógica da produtividade, da adaptabilidade e da governança global da educação, aspectos restaurados pela BNCC.

Como destacamos ao longo deste trabalho, a flexibilização curricular constitui um dos eixos estruturantes da contrarreforma do ensino médio, materializando-se em múltiplas estratégias formativas que – longe de promoverem a integração curricular e a formação integral – tendem a fragilizar a articulação entre os saberes e a esvaziar o sentido pedagógico da interdisciplinaridade enquanto mediação formativa.

Outro aspecto que merece destaque na análise do Documento Norteador Curricular do IFCE diz respeito ao *Manual de Elaboração* que orienta a reformulação de todos os PPCs. Estruturado em 25 itens, o manual estabelece diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todos os cursos, entre as quais se encontra o “item X – Metodologia”, no qual se destaca explicitamente a exigência de contemplar o *Projeto de Vida* e o Projeto Integrador. Observa-se que o discurso institucional adota, sem qualquer mediação crítica, o *Projeto de Vida* como princípio estruturante do trabalho pedagógico, como veremos adiante.

Nesse mesmo sentido, o Documento Norteador do currículo do IFCE afirma, de forma inequívoca e sem dispositivos discursivos tergiversantes, que a organização curricular dos PPCs

deve compor-se “indissociavelmente” por duas partes: 1). a formação geral básica, orientada para o “desenvolvimento de competências e habilidades específicas das áreas do conhecimento previstas na BNCC”; e 2). o itinerário formativo, cujo objetivo é “aprofundar as aprendizagens associadas às dez competências gerais” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 15). Assim, as diretrizes do IFCE não apenas acolhem os fundamentos da contrarreforma do ensino médio, mas os tomam como referência estruturante do currículo, consolidando a adoção dos itinerários formativos com base na “oferta da formação técnica e profissional que compõe a habilitação profissional técnica” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 15).

Essa formulação revela a adesão do IFCE a uma lógica curricular que rompe com os fundamentos do projeto histórico de ensino médio integrado, especialmente ao esvaziar a unidade entre formação geral e formação técnica e ao instituir uma estrutura curricular fragmentada e dualista. O documento assimila a referência curricular dos quatro eixos estruturantes do itinerário formativo da contrarreforma do ensino médio, dos quais destacamos: “I investigação científica, II processos criativos, III mediação e intervenção sociocultural e IV empreendedorismo” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 16).

Dentre esses eixos, cabe ressaltar o modo como o documento institucional incorpora uma concepção de criatividade diretamente vinculada ao discurso da inovação técnico-produtiva. Isso se evidencia na formulação que afirma que a criatividade “supõe o estímulo à inovação” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 16), o que aponta para uma notável convergência com o discurso empresarial promovido por entidades como a CNI, que há mais de uma década propaga a associação entre criatividade e inovação como eixo formativo da juventude trabalhadora. Tal convergência apresenta a incorporação de uma racionalidade empresarial que, ao reduzir a criatividade à inovação técnica, obscurece sua dimensão crítica, estética, inventiva e sensível.

É relevante observar a presença explícita da recomendação para adoção de carga horária EaD nos cursos presenciais de técnicos integrados ao ensino médio, conforme expomos:

PPC deverá explicitar a nomenclatura dos componentes curriculares, a quantidade de créditos, a carga horária presencial, a carga horária a distância, caso seja apresentada mediante projeto pedagógico de curso, detalhando-se as cargas horárias teórica e prática, a prática profissional supervisionada e possíveis pré-requisitos das disciplinas (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 19, grifo nosso).

A definição da carga horária EaD está definida posteriormente no documento, “uma vez optando-se pela oferta de parte da carga horária a distância, o curso poderá implementar até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”. Essa recomendação é incorporada formalmente a partir da *Quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (Brasil,

2020). Neste Catálogo fica recomendado que a carga horária máxima da formação geral deverá ser de 1.800 horas; a carga horária da base profissional e técnica será de 800, 1000 ou 1.200 horas. Destaca-se ainda a necessidade de “complementação da carga horária, com a oferta prioritária de componentes curriculares da parte diversificada, de modo a garantir o cumprimento das 3.000 horas” (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 23).

O Documento Norteador do IFCE reproduz um dos aspectos mais controversos da contrarreforma do ensino médio ao atribuir centralidade ao *Projeto de Vida*, apresentado como recomendação expressa no *Manual de Elaboração* dos PPCs. Tal conteúdo adquire notoriedade nas orientações curriculares institucionais, conforme demonstramos a seguir:

O projeto de vida se insere no currículo dos estudantes de nível médio como componente curricular obrigatório, tendo em vista que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para construção de seu Projeto de Vida e para formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” formação integral do aluno, de (BRASIL, 2017, art. 3º, § 7º, grifo nosso) (DNCTIEM IFCE, 2022, p. 38).

Sem qualquer ressalva, o discurso institucional naturaliza o *Projeto de Vida* como uma dimensão essencial à formação integral dos estudantes, incorporando-o como princípio estruturante dos processos pedagógicos. Com base nesse entendimento, o Documento Norteador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFCE (DNCTIEM, 2022, p. 39) recomenda que o *Projeto de Vida* seja previsto nos PPCs com carga horária própria, compondo a totalidade da carga horária do curso. A justificativa apresentada é que sua inclusão visa possibilitar “a discussão de questões relacionadas ao autoconhecimento, ao pertencimento no mundo e aos planos para o futuro, contribuindo para a construção das dimensões pessoal (consigo), cidadã (com o mundo) e profissional (com o futuro) do estudante”.

Essa formulação, contudo, revela uma concepção de formação centrada no desenvolvimento de competências socioemocionais, na qual o *Projeto de Vida* funciona como um dispositivo de subjetivação alinhado à racionalidade neoliberal. Tal perspectiva compromete o processo educativo que deveria favorecer o desenvolvimento do pensamento por conceitos, característico da adolescência. Como veremos adiante, o *Projeto de Vida* conduz os jovens à permanência em relações sociais alienadas, produzindo uma existência essencialmente fetichizada. Nessa lógica, a responsabilização individual pela superação de sua condição, desconsiderando a materialidade das relações sociais e de classe, converte-se em um sonho mistificado — um ideal meritocrático que encobre a reprodução das desigualdades e legitima os valores da competição, da resiliência e da adaptabilidade às exigências do capital.

Ao avançarmos no estudo dos PPCs do IFMA e do IFCE, é importante sinalizar que o recorte analítico se concentra nas disciplinas da área de Arte, contemplando as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O objetivo é compreender de que forma a experiência pedagógica consolidada por essas instituições — especialmente no contexto da expansão dos cursos vinculados ao eixo *Produção Cultural e Design* nos últimos 15 anos — reagiu aos impactos produzidos pela contrarreforma do ensino médio. Buscamos, assim, analisar como tais componentes curriculares foram reorganizados, reinterpretados ou eventualmente marginalizados diante das novas diretrizes que precariza a formação da força jovem de trabalho.

Ao começar pelos PPCs do IFMA, observamos que o discurso institucional recorre frequentemente à defesa da integração curricular entre ciência, tecnologia e trabalho. No entanto, nenhum dos projetos analisados apresenta uma fundamentação teórica consistente acerca da concepção de integração, o que revela uma fragilidade conceitual na estruturação curricular dos PPCs.

O currículo, nos documentos analisados, é definido de maneira descritiva e operacional, como o “conjunto de atividades pedagógicas realizadas em conjunto com o estudante ao longo de sua jornada escolar” (PPC 1, IFMA, 2024, p. 20). Em todos os seis projetos analisados, identificamos a presença do conceito de interdisciplinaridade, tanto como princípio orientador da organização curricular quanto como prática pedagógica, além da menção ao trabalho como princípio educativo. Não há uma conceitual pedagógica social e crítica acerca do termo interdisciplinaridade, tal qual identificamos nas Diretrizes Curriculares Institucionais (DCIEPTNM IFMA, 2022).

Nos documentos analisados, o currículo é definido de forma descritiva e operacional, como o “conjunto de atividades pedagógicas realizadas em conjunto com o estudante ao longo de sua jornada escolar” (PPC 1, IFMA, 2024, p. 20). Em todos os seis projetos examinados, observamos a presença do conceito de interdisciplinaridade, tanto “como princípio orientador da organização curricular quanto como prática pedagógica”, além da menção ao “trabalho como princípio educativo”, essa formulação é apresentada como diretriz para a estruturação dos cursos de educação profissional técnica de nível médio (PPC 2, IFMA, 2024, p. 21). No entanto, não se identifica uma conceitualização pedagógica com base social e crítica do termo interdisciplinaridade, tal qual identificamos nas Diretrizes Curriculares Institucionais. Tal ausência evidencia a fragilidade teórico-metodológica na apropriação do conceito, comprometendo sua potência formativo.

De modo geral, os PPCs do IFMA indicam duas estratégias principais para a operacionalização da integração curricular: (1) a interdisciplinaridade, prevista nas áreas de

integração descritas nas ementas, e (2) as práticas integradas, embora pouco desenvolvidas conceitualmente nos documentos.

No que diz respeito à finalidade formativa dos cursos técnicos de nível médio do IFMA, constatamos a presença recorrente da expressão “formação integrada”. Como exemplo, citamos o Projeto de Curso 6, que estabelece como objetivo: “formar profissionais a partir da perspectiva da Formação Humana Integral, aptos a desenvolver suas funções com competência, exercendo uma postura ética, aplicando normas de saúde e segurança” (PPC 6, IFMA, 2024, p. 15). Ainda que o termo formação humano integral esteja presente, não se verifica, nos projetos, uma explicitação conceitual mais aprofundada sobre sua compreensão e implicações pedagógicas.

Nos projetos do IFCE, a integração curricular aparece associada prioritariamente às metodologias de ensino. Em todos os PPCs analisados, a integração entre a educação básica e a educação profissional é apresentada como objetivo a ser alcançado por meio de metodologias específicas. A metodologia é definida como “um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da educação básica com a educação profissional”. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se os métodos ativos, tais como pesquisas, projetos, estudos de caso, seminários, visitas técnicas e práticas laboratoriais, os quais são indicados como instrumentos para viabilizar essa integração no cotidiano pedagógico.

Nos PPCs do IFCE, embora não explicitem uma fundamentação teórica consistente sobre a pedagogia das competências, evidenciam, em seu conjunto discursivo, uma conformação alinhada a essa abordagem. Tal orientação pode ser observada em enunciados como: “as situações-problema são consideradas como estratégias para favorecer com êxito ao discente, o desenvolvimento das competências” (PPC 1, IFCE, 2020, p.23), o que denota a centralidade atribuída à lógica das competências como eixo estruturante do processo formativo.

Em outro projeto, o discurso enunciado apresenta uma conceituação mais definida em termos de princípios teóricos, os quais estão claramente associados às pedagogias do “aprender a aprender”, orientadas pelos pressupostos do *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 1996).

a organização curricular do curso foi elaborada sob a concepção de que a formação profissional pode contemplar o desenvolvimento de competências que contribuam para o desenvolvimento integrado do aprender a ser, aprender a fazer com o aprender a aprender, na busca de informações e conhecimentos (PPC 4, IFCE, 2020, p. 18).

Esses princípios teóricos também são explicitados em outro texto de PPC, ao tratar da metodologia do trabalho pedagógico, evidenciando a influência de concepções alinhadas ao

Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996), que orientam a centralidade do sujeito da aprendizagem em detrimento da mediação sistemática dos conteúdos escolares.

A metodologia consiste na adoção de práticas pedagógicas presenciais que busquem o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem ativa do aluno, [...] o fazer pedagógico propiciará condições para que o educando possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver) e pessoal (aprender a ser) (PPC 4, IFCE, 2020, p.28).

Nos PPCs do IFCE, observa-se uma demarcação discursiva acentuadamente alinhada à contrarreforma do ensino médio. A análise geral dos documentos revela que a concepção de formação integral é incorporada aos textos sob a lógica das normativas recentes, que distorcem seu significado original, desvinculando-a do projeto histórico de ensino médio integrado. Em vez de articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana, a noção de formação integral é reconfigurada em termos funcionalistas e adaptativos a racionalidade empresarial. Como exemplo, citamos:

[...] o projeto integrador também atenderá as legislações supracitadas, objetivando a formação integral do estudante e o seu protagonismo conforme é mandatório pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a educação humana integral enfatiza a formação para as demandas sociais do mundo do trabalho, respeitando os direitos humanos, visando a ética e a competência profissional relacionadas às ciências, às culturas e as tecnologias (PPC 5, 2022, IFCE, p. 15).

A concepção de formação integral associada à pedagogia das competências, defendida e descrita na contrarreforma do ensino médio, revela-se completamente antagonica à perspectiva crítica e progressista de formação integrada pautada numa política pública nacional para o ensino médio fundamentada nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Esse antagonismo se manifesta por dois aspectos principais: 1) a contrarreforma destitui o princípio da integração curricular entre a educação básica e a educação profissional, recolocando a competência como eixo central, em oposição à perspectiva de omnilateralidade; e 2) evidencia-se a intenção de confundir distintas concepções de mundo e de formação humana, incorporando à linguagem oficial termos, expressões e conceitos provenientes de abordagens pedagógicas diversas e, muitas vezes, antagonicas.

Tais estratégias, como já identificado por pesquisadores que analisaram os documentos das reformas educacionais dos anos 1990, expressam intencionalidades políticas bem definidas: disputar a hegemonia no campo educacional por meio de um ecletismo pedagógico, construído para convencer a sociedade de que o projeto educativo defendido pelos empresários seria o mais adequado aos jovens da classe trabalhadora.

O discurso presente nos documentos institucionais e normativas legais promove uma aparente conciliação entre concepções pedagógicas de diferentes matrizes, incorporando termos, expressões e conceitos oriundos de projetos formativos muitas vezes antagônicos. Essa estratégia revela uma intencionalidade política já diagnosticada por pesquisadores críticos das reformas educacionais dos anos 1990: trata-se de uma disputa ideológica em que o ecletismo pedagógico opera como instrumento de convencimento e legitimação de um projeto educativo vinculado aos interesses do empresariado.

A orientação imposta pela Lei nº 13.415/2017 e pelas novas DCNEM (Brasil, 2018a) foi determinante para a reformulação dos projetos dos Institutos Federais. Como resultado, observamos uma acentuada redução da carga horária das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, além do deslocamento de seus conteúdos para outras áreas, frequentemente associadas a componentes de caráter pouco ou nada científico. Esse processo se materializa na criação de uma terceira parte do currículo, implementada a partir das reformulações ocorridas em 2018, cujo arranjo não encontra precedentes nem nos projetos das antigas escolas técnicas e Cefets, nem mesmo nas reformas de educação da década de 1990 promoveram uma alteração curricular tão profunda e estruturante. Podemos afirmar que a contrarreforma do ensino médio consegue implementar a flexibilização curricular nos Institutos Federais.

Essa nova composição curricular, aqui denominada de terceira parte, apresenta-se, nos documentos analisados, como um núcleo intermediário entre a formação geral básica e a formação técnica profissional. A denominação desse núcleo varia conforme a instituição: nos projetos do IFMA, recebe o nome de núcleo politécnico; nos projetos do IFCE, é denominado núcleo diversificado. É nesse espaço curricular — aparentemente destinado à integração — que se concentram as principais contradições da flexibilização. Em muitos casos, esse núcleo se apresenta como uma extensão da formação geral básica, mas com predominância de componentes curriculares que não se enquadram nem no núcleo básico, nem no núcleo tecnológico. Tal indefinição evidencia a fragilidade conceitual do arranjo curricular proposto, bem como as contradições da concepção de formação integrada apresentada pela contrarreforma do ensino médio. Na apresentação da Tabela 5, pode-se observar os conteúdos presentes na terceira parte de cada Instituto:

Tabela 5 - Terceira parte no currículo dos Ifs

Instituto	Núcleo de Integração por curso
IFMA - 6 projetos de cursos Denominação nos projetos dos cursos: Núcleo Politécnico	Arte e Língua estrangeira
	Física, Matemática, Higiene e Segurança do Trabalho, Gestão e Empreendedorismo , Informática Básica, Prática Profissional Integrada.
	Física, Matemática, Desenho Técnico e Computacional, Informática Básica, Lógica de Programação Aplicada, Gestão de Qualidade, Higiene e Segurança do Trabalho.
	Informática Básica, Gestão e Empreendedorismo , Higiene e Segurança do Trabalho, Direito Ambiental e Urbanístico, Matemática, Língua Estrangeira.
	Química, Matemática, Higiene e Segurança do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação , Informática Básica, Estatística Aplicada, Prática Profissional Integrada.
	Informática Básica, Desenho Técnico, Gestão e Empreendedorismo , Relações Interpessoais e Comportamento Humano e o Trabalho , Gestão Ambiental, Didática Aplicada à Segurança do Trabalho, Biologia, Língua Estrangeira E Sociologia.
IFCE 6 projetos de cursos Denominação nos projetos de cursos: Núcleo Diversificado	Formação Cidadão, Gestão e Empreendedorismo , Elementos do Meio Ambiente, Formação Humana I, formação Humana II, Inglês Instrumental.
	Formação Humana I, Formação Humana II, Higiene e Segurança do trabalho, formação Cidadão, Desenho Básico, Gestão e empreendedorismo ; Elementos do Meio Ambiente;
	Empreendedorismo , Formação Cidadã Formação Humana, Higiene e Segurança no Trabalho (HST) e Prática Profissional.
	Formação Cidadão I, Formação Humana II, Higiene e Segurança do Trabalho, Sustentabilidade na Construção Civil.
	Formação Humana I, Formação Humana II, Empreendedorismo , Higiene e Segurança, Gestão Empresarial.
	Formação Cidadã I, Formação Humana I, Higiene e segurança do Trabalho, Empreendedorismo , Formação Cidadã II, Formação Humana II

Fonte: Tabela elaborada pela autora, por meio da análise dos PPCs dos IFs.

A terceira parte dos currículos dos dois Institutos evidencia que a flexibilização curricular deslocou carga horária da formação científica e humanística para áreas que reforçam a ideologia empreendedora como fetiche da individualidade, concebida como manifestação do caráter alienante do projeto societário capitalista.

O pensamento liberal clássico fetichiza a individualidade ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa. O pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade (Duarte, 2004b, p. 221).

Duarte (2009), ao refletir sobre o papel da arte e da educação contra o fetichismo, lembra que Marx analisou a essência dos fenômenos da sociedade regida pela lógica capitalista no

século XIX. Apesar das transformações históricas ocorridas até o século XXI, não se verificam rupturas substantivas com a forma de sociabilidade burguesa. A propriedade privada dos meios de produção permanece intocada, assim como as contradições fundamentais entre capital e trabalho continuam a estruturar a vida social.

Nesse sentido, torna-se atual, necessário e urgente retomar a crítica ao fetichismo, uma vez que, como afirma Duarte (2009, p. 465), essa crítica exerce “papel importante no processo de transformação da sociedade à medida que produza nos indivíduos a consciência da necessidade de transformação das condições sociais objetivas que produzem o fenômeno do fetichismo”. Diante da permanência da sociabilidade burguesa, a crítica ao fetichismo assume relevância estratégica para desvelar os mecanismos ideológicos que naturalizam a ordem capitalista e obscurecem as possibilidades de sua superação histórica.

A concepção de que a educação empreendedora capacita os indivíduos a transformar sua realidade social por meio do esforço pessoal e da iniciativa individual constitui uma forma evidente de fetichização. Tal perspectiva encobre as determinações objetivas da ordem capitalista, ao atribuir a sujeitos isolados a responsabilidade por superar desigualdades estruturais que são produzidas historicamente pelas relações de exploração. O fetiche opera precisamente ao apresentar como propriedades individuais aquilo que, na realidade, resulta da totalidade contraditória das relações sociais de produção, contribuindo para a manutenção da dominação de classe sob a aparência de liberdade e autonomia.

Os conteúdos sobre empreendedorismo são largamente encontrados nos PPCs do IFCE. A exemplo, citamos, “como parte do conteúdo obrigatório do curso inserem-se alguns princípios do empreendedorismo, assunto indispensável para a formação e consciência da inovação na atuação profissional na atualidade” (PPC 4, IFCE, 2020, p. 20).

Em outro projeto, o perfil do egresso é delineado com base na adoção de uma “postura empreendedora para administrar seu próprio negócio e crescimento profissional nas áreas citadas” (PPC 5, IFCE, 2022, p. 12). Essa ênfase no empreendedorismo se repete ao longo do documento; no mesmo PPC, ao afirmar que “as disciplinas do Núcleo Diversificado englobam temas suplementares e que habilitam o aluno a empreender e gerenciar os anseios pessoais, de negócios e de aspectos da segurança individual e coletiva” (PPC 5, IFCE, 2022, p. 13). Tais formulações evidenciam a centralidade da racionalidade empreendedora.

O discurso em defesa do empreendedorismo como dimensão formativa central na educação dos adolescentes percorre diversos PPCs. Em um deles, por exemplo, o perfil do egresso é definido a partir do desenvolvimento de uma “postura empreendedora, por meio do estímulo a startups, empresas incubadas e empresas juniores” (PPC 3, IFCE, 2020, p. 22).

A presença acentuada do empreendedorismo como conteúdo basilar da formação juvenil é recorrente em todos os projetos analisados. Mais uma vez, isso se evidencia na seguinte formulação: “Como parte do conteúdo do curso, insere-se alguns princípios do empreendedorismo, assunto indispensável para a formação e consciência da inovação na atuação profissional na atualidade” (PPC 1, IFCE, 2020, p. 24). Os conteúdos apresentados dos PPCs do IFCE, reforçam a centralidade da racionalidade empresarial como orientadora da formação da força de trabalho jovem.

Nos projetos do IFMA não encontramos um discurso textual tão explícito em relação à adoção da ideologia empreendedora. Por outro lado, selecionamos um conjunto de palavras que constam nos projetos e que se associam à ideologia empreendedora: sustentabilidade, responsabilidade social e ambiental sustentável, arranjos produtivos locais e regionais, desenvolvimento sustentável, inovação tecnológica, inovação empreendedora, atitude empreendedora, capacidade empreendedora, ser um empreendedor, postura empreendedora.

A concepção de criatividade, quando apresentada nos projetos de cursos, incorpora a concepção apresentada nos documentos analisados da CNI. A formação visa “estimular a capacidade criativa e inovadora de atuação com visão sistêmica, flexível e interdisciplinar” (PPC 1 IFMA, 2024). A concepção de criatividade aparece associada ao empreendedorismo e a inovação.

Nos projetos do IFCE, a linguagem adotada anuncia uma concepção de criatividade que incorpora mais diretamente a linguagem pragmatista: saber-ser, saber-fazer e saber-conviver. No conteúdo geral dos projetos, foi possível identificar a predominância de palavras como: sustentabilidade ambiental, sustentabilidade, iniciativa empreendedora, responsabilidade socioambiental, conhecimento inovador, profissionais flexíveis e empreendedores, saber-ser, saber-fazer e saber-conviver. Outra característica evidenciada é a associação com a pedagogia das competências, desenvolvida na resolução de situações novas, de forma criativa e eficiente e com eficácia.

Ao aprofundarmos a análise curricular dos PPCs, observamos uma diretriz específica em relação à área de ciências humanas no âmbito do IFMA. Observa-se que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física passaram a contar com uma carga horária padronizada de 160 horas anuais, distribuídas ao longo do ensino médio. Essa organização curricular segue a orientação da BNCC, que, aparentemente reconhece a relevância formativa dessas áreas, atribui-lhes o menor peso relativo na composição da carga horária total, reforçando sua posição periférica no currículo.

Um aspecto relativamente positivo identificado no desenho curricular do IFMA refere-se à distribuição mais equitativa dessas disciplinas ao longo dos três anos do ensino médio, superando, ainda que parcialmente, a tendência observada em muitos projetos pedagógicos, nos quais esses componentes são concentrados nos primeiros anos do curso. Tal reorganização representa um avanço na medida em que garante a permanência dessas áreas no percurso formativo dos estudantes até o final da etapa básica, ainda que com tempo restrito.

No caso específico da disciplina de Arte, sua oferta está distribuída em três componentes ao longo dos três anos: Arte I (40h), Arte II (40h) e Arte III (80h). Contudo, essa distribuição nem sempre é linear ou padronizada entre os campi. As disciplinas de Arte abrangem, de forma integrada, conteúdos das quatro linguagens artísticas: (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). No arranjo anterior às modificações curriculares orientadas pela BNCC, os cursos do campus São Luís Monte Castelo dispunham de disciplinas específicas para cada uma dessas linguagens. Com o novo modelo curricular, exigiu negociações no planejamento pedagógico e na seleção dos conteúdos, de modo a garantir, mesmo que de forma reduzida, a presença de todas as linguagens no processo formativo.

Essa reorganização reflete os efeitos da racionalização curricular imposta pela BNCC, ao mesmo tempo em que evidencia os movimentos de resistência por parte dos sujeitos institucionais no esforço de preservar dimensões formativas fundamentais, como a arte e a sensibilidade estética, em meio às pressões de uma lógica curricular cada vez mais pragmática, utilitarista e fragmentada.

Ao analisarmos os projetos de cursos do IFCE, observa-se um cenário mais restritivo e preocupante no que se refere à inserção curricular das disciplinas de formação geral, particularmente aquelas vinculadas à área de ciências humanas. A disciplina de Arte, conforme designada nos currículos, conta com uma carga horária total de 80 horas, geralmente distribuída em dois semestres ao longo dos três anos do curso. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia apresentam uma carga horária ainda mais reduzida: 40 horas cada, sendo ofertadas apenas em um único semestre durante todo o percurso formativo.

Essa configuração aponta para um enfraquecimento da formação humanística e evidencia o rebaixamento dessas áreas no interior do currículo, em consonância com a lógica funcionalista e pragmática que orienta a contrarreforma do ensino médio. Tal estruturação curricular não apenas reduz o tempo de exposição dos estudantes a conteúdos fundamentais para a reflexão crítica, ética e estética, como também compromete o princípio da formação omnilateral, historicamente defendido pela rede federal.

No caso específico do campus Fortaleza, os projetos curriculares anteriores às mudanças impostas pela BNCC apresentavam uma organização mais consistente da área de Arte. As linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — eram contempladas de forma autônoma, com componentes curriculares específicos. Com a reformulação curricular recente, esses conteúdos foram condensados sob o rótulo genérico de “Artes”, acarretando uma redução da diversidade e da profundidade das experiências formativas nessa área, além de demandar dos docentes um esforço de síntese e negociação que muitas vezes limita a abordagem pedagógica crítica e criativa.

O cenário identificado em relação à organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFCE pode ser compreendido a partir da análise das Diretrizes Norteadoras. O próprio documento admite, de forma explícita, que sua atualização resulta da necessidade de adequação aos novos marcos legais instituídos pela contrarreforma do ensino médio.

A análise dos PPCs nos permitem inferir que a reorganização curricular adotada pelos IFs, trouxe à tona antigos problemas que já haviam sido superados na área de ciências humanas, refletindo o recuo de longas décadas de conquistas para o ensino da Arte. Os Institutos Federais, assim como outras escolas da rede EPT, possuem trajetória anterior ao processo de expansão da rede federal no governo Lula, portanto, escolas com mais de 50 anos.

O trabalho de Rudakoff (2014) evidencia que, desde as décadas de 1970 e 1980, o IFMA já havia consolidado um trabalho pedagógico estruturado nas quatro linguagens artísticas, antes mesmo de sua obrigatoriedade legal no currículo do ensino médio integrado. A formalização oficial da proposta de ensino autônomo das quatro modalidades artísticas somente viria a ocorrer posteriormente, com os PCNs, publicados em 2000.

Naquele período, a então Escola Técnica Federal do Maranhão – atual IFMA – já contava com docentes habilitados em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Na década de 1980, estavam consolidadas experiências com grupo de dança, grupo de teatro, banda marcial, banda de música, coral e grupo de artes visuais. A contratação de quatro professores de Arte, algo inédito para a época, foi uma iniciativa da professora Maria José Cassas, responsável pela proposição e pela contratação dos primeiros docentes em 1978. Desde então, o campus São Luís Monte Castelo manteve um trabalho consistente e ativo, contemplando as quatro linguagens artísticas de forma articulada.

As contribuições de Souza (2019) sobre a trajetória do ensino de Arte no IFCE iluminam o entendimento sobre a consolidação dessa experiência antes de sua obrigatoriedade legal. Na então Escola Técnica Federal do Ceará, o ensino de Música já era ofertado desde 1982, com

destaque para o trabalho de corais, regidos pela professora Angélica Ellery, grupos de flauta doce, conduzidos pela professora Bastos, e para a atuação da banda de música, sob regência do maestro Costa Holanda.

No mesmo ano, iniciaram-se as atividades do grupo de Projeção Folclórica, cuja primeira apresentação ocorreu no âmbito do Projeto Jangada. Esse projeto, de caráter interdisciplinar, configurava-se como um espaço de integração artística, reunindo poesia, música, teatro e dança. Em 1985, a escola implantou a Coordenação de Atividades Artísticas, o que conferiu maior relevância institucional ao ensino de Arte. Ainda em 1985, foi criado o Projeto Arte-Educação, com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artística” (Souza, 2019, p. 6). Esse projeto impulsionou a ampliação do ensino de Arte em todas as linguagens artísticas na instituição.

A aprovação dos PCNs para o ensino fundamental – 5ª a 8ª série (Brasil, 1998) – e, posteriormente, para o ensino médio (Brasil, 2000), apenas conferiu subsídio legal a um trabalho pedagógico com as linguagens artísticas que já se encontrava consolidado nas instituições analisadas.

As orientações educacionais complementares aos PCNs, publicado em 2015, sinalizavam que as modalidades artísticas poderiam ser consideradas separadamente ou articuladas entre si. Esse último documento, de 2015, contemplava a reorganização estabelecida para os cursos de Graduação em Arte que, com as novas Diretrizes Curriculares aprovadas a partir de 2002, modificou a compreensão das Licenciaturas em Educação Artística (com as habilitações específicas, na época em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música). Com as novas Diretrizes, passou-se a indicação das licenciaturas plenas nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Para concluir a apresentação de normativas que passaram a determinar, no período que compreende 1996 a 2016, a presença do ensino de Arte em Linguagens artísticas nas escolas, apresentamos a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que institui a obrigatoriedade da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais na educação básica e exige formação específica em Licenciaturas plenas. Essa Lei é um marco importante para a área de Arte no currículo da educação básica, pois garante explicitamente as Linguagens no componente Arte, embora a implementação de cinco anos, a partir de 2017 até 2021, tenha sido impossibilitada pela contrarreforma da educação.

Sabemos que tanto os PCNs (1998, 2000) como a BNCC (2018b) orientam o ensino de Arte sob a predominância dos princípios teóricos do construtivismo, incluindo outras correntes

pedagógicas associadas a esta concepção filosófica do pragmatismo, como pedagogia das competências. A influência filosófica do pragmatismo sobre o ensino de Arte é hegemônica, uma vez que o discurso oficial tomou como referência no Brasil as ideias do movimento Arte-Educação.

O balanço positivo decorrente do conjunto de normativas promulgadas entre 1998 e 2016 pode ser sintetizado em dois principais avanços: primeiramente, o reconhecimento da área de Arte como componente integrante do currículo da educação básica; em segundo lugar, a consolidação, no âmbito normativo, das diversas linguagens artísticas. A abordagem teórica hegemônica tende a se refletir nas experiências de ensino produzidas nas escolas federais. Tal hegemonia, contudo, não elimina as tensões inerentes à prática social, as quais, por sua vez, podem engendrar propostas pedagógicas potentes no campo do ensino de Arte. Ainda que em menor escala, tem-se identificado um conjunto de investigações acadêmicas sobre experiência pedagógicas que problematizam o ensino de Arte e a produção artística com base nas mediações estabelecidas nas relações sociais de produção, como evidenciam os estudos de Chisté (2013) e Magalhães (2018).

A predominância do referencial pragmatista de Dewey, conforme já assinalamos, entende prática social como aquela submetida às objetivações cotidianas (objetivações genéricas em-si). Esse referencial também constituiu uma perspectiva de criatividade que reforçou a ideia de criação artística a partir das relações espontâneas, associada ao ato criador, dom divino, talento inato, genialidade, “reforçando dicotomias muito presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos, como as oposições entre criação e reprodução, construção e transmissão do conhecimento, inovação e conservação” (Saccomani, 2016, p. 108). Essa perspectiva de formação escolar constrói processos que limitam o pensamento dos adolescentes às reflexões do senso comum, reforçam uma visão fetichizada da realidade e produzem muitas dificuldades para os avanços qualitativos no desenvolvimento humano.

O movimento de Arte-Educação associado a outras entidades, como sindicatos e associações de pesquisa, conseguiu conquistar importantes avanços no que se refere ao conjunto de normativas entre 1998 e 2016, obtendo o reconhecimento da área de Arte e seu lugar no currículo da educação básica. Entretanto, a contrarreforma do ensino médio trouxe à tona uma questão controversa: o retorno de um antigo problema, ao incluir Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia sob a expressão “Estudos e Práticas” (§ 2º do Art. 3º da Lei nº 13.415/2017). No texto das Diretrizes, a questão emblemática fica ainda mais explícita, pois estimula a integração de áreas de conhecimento. Essa situação fica exposta pelo § 5º no qual “os Estudos e Práticas” destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma

contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT, 2021), Pelissari (2023) assinala que as problemáticas nos textos são muito similares aos documentos das reformas curriculares para educação profissional e tecnológica aprovadas em 2010. Para este autor, as atuais Diretrizes para educação profissional e tecnológica apresentam três características: 1. um aparente vínculo com a noção de integração curricular, utilizando um discurso eclético na associação de conceitos que expressam distintas concepções pedagógicas; 2. a noção de integração curricular ratifica a proposta de formação geral básica + itinerários formativos apresentadas pela BNCC e pela reforma do Novo Ensino Médio; 3. a terceira característica é o reforço de uma tendência à privatização, por meio da oferta concomitante intercomplementar.

Outro aspecto ressaltado por Pelissari (2023) é que a referência curricular dos Institutos Federais organizada a partir do eixo “trabalho-ciência-cultura” e baseada em disciplinas, são reformulados sob a influência da hegemonia da competitividade, cujo conteúdo é o vetor “competências-habilidade-attitudes-valores-emoções” – nomeadas como CHAVE.

Hodiernamente, a posição do CONIF em 2024 diverge daquela assumida em 2018, quando, por meio do Fórum de Dirigentes de ensino do CONIF, apresentou as Diretrizes Indutoras com críticas contundentes à contrarreforma do ensino médio, a qual “aponta para uma formação básica rasa”. Em dezembro de 2024, uma nova posição é assumida: recomenda-se explicitamente que os Institutos Federais se adequem à reforma do ensino médio, conforme a Lei nº 14.945/2024, que mantém, em essência, o conteúdo do texto anteriormente aprovado no governo Temer. A posição do CONIF tem como pressuposto: “Manutenção da possibilidade de arranjo curricular que garanta a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica (BNCC e parte diversificada) e a formação profissional” (CONIF, 2024, p.4).

As análises realizadas a partir dos documentos que normatizam a contrarreforma do ensino médio, somadas à assimilação observada nos textos dos projetos de curso dos Institutos Federais, evidenciam um aspecto que merece destaque: a contrarreforma do ensino médio provoca impactos estruturais na organização curricular dessas instituições e nas modalidades de oferta de cursos, ao mesmo tempo em que favorece o esvaziamento das referências teóricas construídas historicamente na experiência do ensino médio integrado, pautada na perspectiva da educação politécnica.

Gramsci (2024), ao formular sua teoria do movimento histórico, caracteriza-o por períodos de expansão progressiva de uma classe e de inovação social, nos quais a luta pela hegemonia se intensifica. Esses períodos, contudo, não se desenvolvem de forma linear, pois são sucedidos por fases de reação e regressão. A esses movimentos contraditórios da história, Gramsci denomina “dialética revolução-restauração”, entendido como uma dinâmica em que, mesmo sem uma ruptura efetiva com as estruturas sociais dominantes, ocorre uma recomposição das forças no poder, que se reorganizam sob novas formas e discursos, mantendo, em essência, a ordem existente. Trata-se, portanto, de uma revolução aparente, que se reveste de modernização enquanto reconfigura a dominação de classe. Nessa perspectiva, é possível compreender a contrarreforma do ensino médio como parte de um processo restaurador: uma ofensiva que, sob o discurso renovado da pedagogia das competências, do empreendedorismo, da inovação e da flexibilização, restabelece e aprofunda a hegemonia do capital sobre a educação pública, esvaziando os avanços historicamente conquistados a favor da formação humana crítica e integral da juventude trabalhadora.

Além disso, o avanço do empreendedorismo como conteúdo escolar, assimilado como princípio formativo indispensável, atua como instrumento ideológico de conformação da força de trabalho jovem aos determinantes do projeto econômico neoliberal. Ao promover a ideia de autogestão da vida e da carreira, ele oculta os processos estruturais de expropriação de direitos sociais e trabalhistas, deslocando a responsabilidade pelas condições de existência do plano coletivo para o individual. Ferraz e Ferraz (2022) analisam como essa lógica contribui para desmobilizar processos de formação da consciência de classe, atenuando os conflitos sociais e neutralizando potenciais formas de enfrentamento entre as classes. A prática empreendedora naturaliza a precarização do trabalho e a intensificação da exploração, operando um rebaixamento do valor da força de trabalho.

Isso nos permite compreender que os processos de transição conduzidos “pelo alto”, tal qual foi o caso do período da ditadura empresarial-militar, expressam acordos conflituosos, ainda que não necessariamente antagônicos, entre diferentes frações das classes dominantes. Tais pactos produzem consequências duradouras, que atravessam o tempo histórico e se projetam sobre o presente e o futuro. A totalidade social, nesse sentido, constitui o contexto da história do presente, dos acontecimentos em curso, que cristalizam as marcas dos ciclos políticos de governos e governantes.

Florestan Fernandes (1986) já alertava que os acordos selados pelas elites produzem um passado que não apenas se prolonga, mas se reproduz no presente, operando como limite à constituição de uma ordem verdadeiramente democrática. Nesse sentido, afirma: “a Nova

República se cruza com a existência do homem comum. Ela não rompeu com o passado, remoto ou recente” (Fernandes, 1986, p. 20). O passado autoritário, portanto, não foi superado, mas reconfigurado em novas formas de dominação que persistem sob a aparência de normalidade institucional.

Teve início o atual ciclo restaurador das forças dominantes com as mobilizações de 2013 aprofundado em 2016 com o golpe jurídico-parlamentar que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, e consolidado em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro. Esse processo sinaliza o esgotamento do ciclo de inovação institucional inaugurado no período pós-ditadura, com a promulgação da Constituição de 1988, marco jurídico que, embora representasse um avanço democrático, foi resultado de amplas conciliações entre frações das elites políticas e econômicas, mantendo intactas diversas estruturas normativas herdadas do regime autoritário. Trata-se, portanto, de um movimento de reversão dos compromissos democráticos estabelecidos na transição, sob a hegemonia de uma racionalidade regressiva que vem progressivamente fragilizando os fundamentos do Estado de Direito e os limites institucionais à ação do poder.

A contrarreforma do ensino médio é um projeto empresarial, alinhada aos organismos internacionais, que ocorreu num contexto contrarrevolução preventiva, que se posiciona declaradamente contra a expansão da experiência de ensino médio integrado público. Essa experiência ainda que como um ensaio é “uma aposta histórica”, que aglutina todas as limitações e contradições de uma instituição escolar na sociedade capitalista. O ensino médio integrado é um ponto de partida.

É neste contexto que o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção já assinalada [...] (Frigotto, 2018, p. 58)

Os Institutos Federais são uma referência social importante e resultado da capacidade científica e política do campo progressista em impulsionar embriões para construção de experiências escolares de qualidade para formação dos filhos da classe trabalhadora na sociedade capitalista. Referidas entidades “têm ensaiado uma experiência de ‘educação do futuro’ (a partir dos interesses dos trabalhadores)” (Della Fonte, 2018, p. 17). E a autora prossegue:

Por essa condição de ensaio e mesmo com todas as contradições que, por vezes, fragilizam ou esvaziam a proposta de integrar formação humana e técnica, considero

que, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) podem assumir um lugar de vanguarda como agente de luta (Della Fonte, 2018, p. 17).

A redução dos conteúdos de ciências humanas nos currículos dos Institutos Federais, aliada à incorporação de abordagens que reforçam a ideologia empreendedora nas escolas, configura uma lógica que, embora irracional e anti-humanista do ponto de vista da formação integral, revela-se extremamente racional aos propósitos do capital. Tal lógica restringe o acesso amplo aos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e para a formação de sujeitos capazes de elaborar reflexões críticas sobre a realidade social, cultural e histórica, bem como sobre as relações sociais de produção, e as dimensões éticas e estéticas que permeiam a vida em sociedade.

As problematizações que apresentamos, principalmente, no segundo capítulo da Tese e que são retomadas nesse capítulo relativas à hegemonização das teorias pragmatistas e pós-modernas sobre o ensino de Arte, refletem-se em dois aspectos: na dissociação deste área de ensino de lutas coletivas mais ampliadas em defesa da escola pública durante a assembleia nacional constituinte e mais recentemente sobre o recuso de uma participação mais ativa na luta contra a implementação da contrarreforma do ensino médio que aborda em questões muito relevantes a esta área de ensino. Como expusemos, há perdas de conquistas de aproximadamente 40 décadas: é um recuo na história em “décadas perdidas”.

Entretanto, apesar das problematizações que expostas, torna-se imprescindível evidenciar as contradições desse movimento na prática social, especialmente no que se refere ao empenho de professoras e professores da rede federal de ensino em consolidar experiências de ensino da Arte em cada linguagem artística. Tais experiências merecem estudos mais aprofundados, sendo que alguns pesquisadores já vêm se dedicando a essa tarefa.

Cumprе destacar que a rede federal de educação profissional e tecnológica buscou dar evidência a algumas destas experiências nos Festivais nacionais de Arte e Cultura⁵⁴. Assim, deixamos aqui registrada cada edição. A primeira edição do Festival de Arte e Cultura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu em novembro de 2011 no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em Florianópolis. A segunda edição do festival foi realizada de 18 a 23 de setembro de 2017 no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília. A terceira edição ocorreu de 6 a 10 de agosto de 2018, também em

⁵⁴ Algumas edições destes festivais desapareceram do *site* do Ministério da Educação. Muitas informações relevantes para os pesquisadores da área de educação foram excluídas deste *site* durante o período do governo de Jair Bolsonaro. Para que pudéssemos organizar estas informações, coletamos em *sites* dos Institutos e dialogamos com as professoras e os professores de arte dos Institutos e Colégios de Aplicação.

Brasília. O IV Festival de Arte e Cultura foi realizado no ano de 2019 no campus Brasília do IFB. O V Festival de Arte e Cultura estava previsto para fevereiro de 2021. Sobre ele não conseguimos localizar informações. O VI Festival de Arte e Cultura aconteceu entre 17 a 21 de outubro de 2022, no campus Brasília do IFB. O VII Festival de Arte e Cultura ocorreu entre 21 e 23 de novembro de 2023, no campus Planaltina do IFB.

Ao analisarmos os dados gerais sobre a presença de salas de arte/ateliês por dependência administrativa do Censo Escolar (2023), identificamos que somente 3% das escolas públicas possuem salas de arte. Nas escolas privadas este percentual corresponde a 10,7%. Ao extrairmos os dados de 3% de salas de arte em escola pública, é na rede federal que se encontram as melhores condições de desenvolvimento deste trabalho, apresentando-se 25,5% de salas de arte/ateliês, enquanto na rede estadual a presença é apenas de 5,5%.

Para desenvolverem os trabalhos de arte nas escolas, as professoras e professores de arte precisam de salas de arte/ateliês, espaços esses organizados por linguagens. Em cada escola as salas ganham nomeações diferentes: podem ser laboratórios de linguagens, ateliês, expressões artísticas, entre outras. A realização do trabalho de qualidade com o ensino de Arte demanda infraestrutura física e dotação orçamentária. Antes de 2016, ano em que foi instituída a Medida Provisória que deu subsídios à contrarreforma, a rede federal vinha consolidando um trabalho na área de Arte de referência para toda a educação nacional. Os Institutos Federais, os Cefets e os Colégios de Aplicação iniciaram processos de concurso público com o objetivo de garantir que os componentes de linguagens artísticas fossem ministrados por professores devidamente habilitados.

O processo de apropriação por parte dos indivíduos da experiência humana acumulada demanda um trabalho escolar dirigido a esta finalidade, ou seja, a apropriação de conteúdos escolares que foram produzidos historicamente e, em grande parte, incorporados à cultura. São, portanto, produtos da criatividade humana.

Gramsci (2024) sublinha o fato de que o senso comum, apesar de suas características fragmentadas, desordenadas e contraditórias, fornece elementos fundamentais para que ocorra o ponto de partida da elaboração de outra concepção de mundo, pois é da articulação dos diferentes níveis de cultura, os mais elaborados e os menos elaborados, que se nutre a classe subalterna de níveis mais elevados de concepção de mundo.

A questão do senso comum situa-se nessa perspectiva de se partir do pensar espontâneo, da concepção de mundo assimilada sem autoconsciência, para se fazer a crítica e se avançar em direção à elaboração da própria visão do mundo, da atividade autodirigida, da participação consciente na história humana e da transformação da própria personalidade. Esse processo é, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo,

individual e coletivo, fazendo parte, na visão de Gramsci, de um conjunto de ações voltadas à elevação generalizada do nível cultural das “classes subalternas” (Duarte, Mazzeu, Duarte, 2020, p. 719).

Por que destacar as reflexões de Gramsci sobre o senso comum? Porque observamos a estratégia da pedagogia do capital em ampliar os conteúdos escolares que fortalecem a perspectiva de manter o currículo escolar ao nível do senso comum. A restrição ao acesso de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, contribui para a limitação do pensamento crítico em favor da difusão da ideologia empreendedora. Esse processo condiciona o raciocínio a formas menos elaboradas do trabalho intelectual e reduz a função da escola a uma concepção de criatividade meramente utilitarista, pragmática e voltada aos interesses empresariais.

[...] a filosofia da práxis não procura manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas, ao contrário, visa conduzi-los a uma concepção superior de vida. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas precisamente para construir um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais.

O homem ativo de massa opera praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, também, é um conhecer o mundo enquanto o transforma. A sua consciência teórica, aliás, pode estar historicamente em contraste com o seu operar. É possível quase dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita no seu agir, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é sem consequências: ela vincula a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo chegar a um ponto no qual a contradição da consciência não permite nenhuma ação, nenhuma decisão, nenhuma escolha e produz um estado de passividade moral e política (Gramsci, 2024, p. 1.496-1.497).

O *télos* competitivo e estético garantiram aos empresários a expansão de sua racionalidade e impuseram o modelo do empreendedorismo de si como uma norma econômica e social a ser assumida na contrarreforma do ensino médio, demarcando a presença da “filosofia primitiva do senso comum” como conteúdo escolar que impede os indivíduos de desenvolverem plenamente sua individualidade.

A alienação despreza as forças essenciais humanas, deteriora as capacidades sensíveis, as paixões, os afetos fraternos, a vida comunitária, a apreciação do mundo. A divisão social do trabalho nas formas contemporâneas reitera uma aviltante formação unilateral, leva ao limite o empobrecimento da formação humana. De acordo com Marx,

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de

preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo, o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral (Marx, 2004, p. 110).

Apresentamos evidências de como o projeto neoliberal de formação para os jovens, implementado pela pedagogia do capital, tem subsumido suas capacidades corpóreas, sensíveis e objetivas. Utilizando-se de uma variedade de aparelhos de hegemonia, a pedagogia do capital atinge a finalidade de intervir decididamente na concepção de mundo das futuras gerações e na dimensão estética como expressão da existência.

A pedagogia do capital opera como instrumento ideológico de adaptação e conformação da força de trabalho jovem às exigências do projeto econômico neoliberal. Ao fazer isso, não é demais sublinhar de que o corpo é sujeito e objeto do trabalho. Nesse sentido, Della Costa (2020) torna visível o fato de que a corporalidade para o marxismo “é fruto da história natural e condiciona o trabalho; ao mesmo tempo, o trabalho determina a corporalidade, seus gestos, sua postura, as suas capacidades”. A formação omnilateral compreende o homem na sua complexidade corpórea, no qual a dimensão estética ganha dignidade existencial. A formação unilateral busca o inverso, ou seja, romper com essa complexidade e produzir rupturas no corpo, dividir razão e sensibilidade, resultando em uma individualidade em-si alienada.

Segundo Duarte (2013), a individualidade em-si alienada faz com que o indivíduo se centre cada vez mais em um dos polos da individualidade, nesse caso, no polo da particularidade, em detrimento da constituição de uma relação consciente com o outro polo, o da genericidade. As relações sociais realizam a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. O indivíduo torna-se alienado, porque não é capaz de alcançar uma relação consciente com os processos que permeiam a vida. Sua participação na prática social é quase sempre espontânea e natural, e ele reproduz nas relações sociais de poder este processo de alienação. A humanização e a alienação frequentemente acontecem de forma simultânea, dentro do mesmo processo sociocultural. A individualidade livre é o oposto da individualidade espontânea, que é a individualidade em-si. A individualidade livre é para Marx a individualidade para-si. Nesta acepção, não há liberdade possível da individualidade no projeto de contrarreforma do ensino médio.

A contrarreforma do ensino médio retoma, de forma radicalizada, os ataques do empresariado à formação dos adolescentes em nosso país, revitalizando as pedagogias do “aprender a aprender”, analisadas por Duarte (2004a), destacando-se deste conjunto a pedagogia das competências, cuja densa análise foi realizada por Ramos (2002). A pedagogia

das competências passa a atuar nos Institutos Federais de modo mais consolidado e estratégico se compararmos a reforma dos anos de 1990.

A pedagogia das competências, como argumentamos anteriormente, é a concepção estrutural da contrarreforma do ensino médio e das DCNEM (2018a). Neste último documento, a palavra competências é citada exacerbadamente. O termo “competências” passa a compor a definição de formação integral para o ensino médio, redirecionando seu significado histórico e o distanciando da concepção de ensino médio integrado como política pública nacional organizada nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, fundamentado nos princípios teóricos da formação omnilateral e da educação unitária.

As DCNEM (2018a) definem por competência a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. O documento sublinha ainda que as aprendizagens essenciais são aquelas “que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação”. Tais aprendizagens devem priorizar conteúdos com “significado para a vida”, que se expressam em “práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores” que busquem responder às complexas demandas da “vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho”.

Ao analisar o conteúdo dos princípios e fundamentos dos PCNs (1997), Duarte (2004a) ressalta como o lema “aprender a aprender” obteve centralidade e importância na adequação do discurso pedagógico contemporâneo ao processo de mundialização do capital. Em sua análise detalhada sobre a reforma educacional dos anos 1990, aponta que a concepção educacional voltada à formação da “capacidade adaptativa dos indivíduos” ocupa um lugar central, tanto no discurso político-econômico neoliberal quanto nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas associadas a este lema.

Duarte (2004a) destacou ainda a primazia da adoção da concepção construtivista como referência pedagógica adotada no texto dos PCNs que normatizou o currículo das escolas da década de 1990. No documento dos PCNs, foi utilizada a mesma estratégia discursiva que demonstramos anteriormente no texto da BNCC e das DCNEM (Brasil, 2018a). Ambos os documentos, produzidos em períodos distintos, fizeram uso dos mesmos recursos: buscam convergir e apaziguar conceitos de concepções pedagógicas distintas e, muitas vezes, antagônicas.

A terminologia utilizada é toda ela própria do discurso construtivista no Brasil, acrescida por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom politizado e crítico do texto, buscando, assim, fazer tal

concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas (Duarte, 2004a, p. 57).

Esta estratégia discursiva utilizada para fazer avançar os projetos educacionais neoliberais é denominada por Duarte (2004a) de ecletismo teórico, ou seja, um “equilíbrio entre posições opostas ou entre polos de uma relação”, já que incorpora expressões, conceitos ou termos de diferentes matrizes teóricas, correntes pedagógicas e psicológicas, apaziguando ou mesmo diluindo as diferenças. A intenção de reinterpretar ou mesmo ressignificar tais conceitos em uma nova linguagem consiste em deixar mais palatável aos educadores, mais assimilável, a leitura de seus conteúdos. Diluindo-se os antagonismos, amortecem-se as críticas ao projeto político-econômico neoliberal e às possibilidades de organização política que poderia eclodir a partir do entendimento crítico atribuído a este conteúdo, por parte dos professores e estudantes.

A contrarreforma do ensino médio assume a pedagogia das competências como a pedagogia do capital, incorporando o padrão da acumulação flexível, a desinstitucionalização, o caráter público estatal da educação pública, a desvalorização dos fundamentos científicos e finalidades da escola, assim como a desintegração da formação de um currículo com padrão comum e nacional.

Ao realizar denso estudo sobre a noção de competência da reforma educacional dos anos de 1990, Ramos (2002) identificou que a base teórica da pedagogia das competências orienta-se pela teoria construtivista e pela filosofia pragmatista de John Dewey.

Sobre a filosofia pragmatista, já apontamos a problematização elaborada por Duarte (2010b): o pragmatismo identifica a prática social como equivalente à prática cotidiana, tornando menor as diferenças fundamentais entre a vida cotidiana e outras esferas da vida social. O efeito da perspectiva pragmatista sobre a escola é o de adequá-la permanentemente ao sistema produtivo e aos processos de mundialização do capital, diluindo sua função de socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo.

Três aspectos se sobressaem no discurso que foi operado nos documentos da contrarreforma do ensino médio: 1. maior centralidade das competências socioemocionais; 2. a perspectiva de empreendedorismo, deslocando-se para o empreendedorismo de si; e 3. a associação deste último aspecto como condição necessária ao desenvolvimento da criatividade nos adolescentes. Considerando este conjunto de elementos que passam a constituir os currículos escolares sob a hegemonia da pedagogia do capital, advertimos para o fato de que essas ideias se contrapõe a perspectiva apontada pela pedagogia histórico crítica de que a transmissão e a apropriação dos saberes clássicos são premissa a constituição da criatividade.

Lukács (2023) destaca na obra *A peculiaridade do estético* a preponderância da ciência e da arte como expressões de reflexos que conectam os sujeitos ao mundo objetivo, e que possibilitam a construção dos sistemas de mediação que potencializam os indivíduos a compreenderem e intervirem para transformar as estruturas da realidade. O modo de comportamento dos indivíduos depende fundamentalmente do grau de objetivação da sua atividade. Lukács considera a arte uma das objetivações mais elevadas do gênero humano, ao lado da ciência e da filosofia.

Os níveis mais elevados das objetivações são alcançados na ciência e na arte. Os currículos escolares, ao se distanciarem dos níveis mais elevados de objetivações, ou seja, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, garantem mais espaço para que a concepção de mundo neoliberal prevaleça na formação dos adolescentes. Para Duarte (2016, p. 99), “as bases da concepção de mundo podem ser formadas pelo ensino dos conteúdos escolares”. O projeto escolar dos empresários expresso na contrarreforma, ao contrário de garantir a liberdade e o desenvolvimento das potencialidades criativas dos adolescentes, limitam o trabalho educativo escolar à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e a conteúdos escolares que hegemonizam a concepção de mundo da pedagogia do capital.

Os sujeitos mais atingidos pela contrarreforma são os adolescentes. É nessa fase que ocorre o pensamento por conceitos como um salto qualitativo ao desenvolvimento psíquico. Ao refletirem sobre a fase da adolescência, Anjos, Duarte (2016, p. 197) ressaltam que:

[...] as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo.

A contrarreforma do ensino médio, além de instituir trajetórias formativas desiguais e subordinadas, tem por alvo a adolescência, fase de formação do pensamento por conceitos e da formação da concepção de mundo. Nas circunstâncias apresentadas, sob as influências e impactos do projeto educativo da contrarreforma e esvaziamento da concepção de projeto de ensino médio integrado, assimilado conceitualmente pelos Institutos Federais, “o adolescente torna-se presa fácil de todo tipo de manipulação, pois entra em conflito e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente” (Anjos, Duarte, 2016, p. 205), sobre esses aspectos, veremos adiante, que a qualidade da educação escolar é condição imprescindível à formação do pensamento por conceitos.

4 A FORMAÇÃO HUMANA E A NECESSIDADE DA DIMENSÃO ESTÉTICA NA ESCOLA

Sonho meu
Sonho meu
Vai buscar quem mora longe
Sonho meu

Composição: Dona Ivone Lara e Dêlcio de Carvalho (1978)

4.1 POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CRIATIVIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A canção que apresentamos para abertura das reflexões deste capítulo tem sido muito utilizada na propaganda que remete ao programa Pé-de-Meia do governo federal, cujo Ministério da Educação, sob comando de Camilo Santana. O programa foi criado em 2023 e implementado a partir de 2024, segundo o discurso oficial. Sua finalidade é incentivar a permanência de estudantes de baixa renda no ensino médio público, fornecendo uma “poupança mensal”, que poderá ser sacada ao final do ciclo escolar ou em situações emergenciais. Podemos caracterizar essa ação como parte das políticas focais do governo Lula, as quais expressam a sua grande marca política⁵⁵ tanto na primeira quanto na segunda gestão, denominada por Fontes (2010) como “políticas de gotejamento”⁵⁶ para alívio da pobreza.

Referida marca se reproduz de modo muito mais limitado e diferenciado neste terceiro mandato, compelido pelo avanço das forças ultraconservadoras e obscurantistas que se constituíram fortemente no Congresso e no Senado. Podemos dizer que o Pé-de-Meia é uma ação que busca amortecer as insatisfações produzidas no campo progressista em relação à não realização da revogação do Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, uma tentativa de produzir vínculos afetivos do Estado com as camadas populares em um contexto de acirramento da crise

⁵⁵ Para se referir ao primeiro e segundo mandatos do governo Lula, Almeida (2012, p. 695) assim nomeou: tanto para a política estatal e para a ideologia encarnada pelo governo Lula está reservada a expressão neodesenvolvimentismo”. O autor destaca as similitudes entre os governos de Kubitschek (1956-1961) e Lula da Silva (2003-2010) como dois momentos bem-sucedidos da “dominação burguesa em uma formação social capitalista dependente, com regime liberal-democrático e políticas que se apresentam desenvolvimentistas”.

⁵⁶ Segundo Fontes (2010), a disseminação das *políticas de conta-gotas* foi fortalecida no Brasil na década de 1990, quando a intervenção do Banco Mundial nas políticas sociais foi aprofundada em diferentes políticas: educação, saúde, assistência social. A expansão do capital internacional ou como melhor pode ser nominada, a expansão do capital-imperialismo “favorece as *políticas de alívio por gotejamento* a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas” (Fontes, 2010, p. 339).

econômica e o avanço das políticas de austeridade. A propaganda sugere que os funcionários do governo estão em busca dos estudantes para retomarem os estudos e a permanecerem na escola pública, enfrentando, assim, as taxas de evasão.

O comercial utiliza-se da canção enunciada em contexto completamente adverso pelo qual foi produzida esta composição, sob uma licença poética controversa por parte do governo. Enquanto a contrarreforma do ensino radicaliza as formas de liquidação da escola pública, o que pretendeu Dona Ivone Lara com esta composição foi o inverso.

A enfermeira e assistente social Ivone Lara foi uma mulher negra que se dedicou ativamente a defender o sistema único de saúde público como um bem comum. O Sistema Único de Saúde (SUS), apesar de todas as limitações que possui, é uma referência de política pública e um ponto de partida para aludirmos à construção do sistema nacional de educação. Ivone trabalhou na equipe médica de Nise da Silveira⁵⁷, comprometendo-se ativamente na luta antimanicomial e com tratamento com as artes (visuais, plásticas e música) no tratamento dos pacientes.

Ferreira (2022) destaca que a experiência na saúde sempre foi uma inspiração nas músicas de Dona Ivone. A canção *Sonho Meu* composta por Ivone e Délcio de Carvalho, tem influência do trabalho de inclusão que ela coordenava no hospital do engenho no Rio de Janeiro. Ela tinha o papel de fazer contato com as famílias assim que os pacientes saíssem dos quadros mais agudos de suas crises⁵⁸. A canção também se tornou um hino cifrado em referência aos muitos presos políticos exilados em razão da repressão às liberdades civis durante a ditadura empresarial-militar.

O tratamento coordenado por Nise da Silveira com a participação de Dona Ivone Lara e outros funcionários públicos construiu uma experiência de saúde pública muito comprometida com o desenvolvimento psíquico humanizado, completamente diferente da finalidade da contrarreforma do ensino médio, que usurpa dos adolescentes as condições mais avançadas de desenvolvimento e de formação humana.

Demonstramos, no capítulo anterior, que a hegemonia da pedagogia do capital sobre o currículo escolar, orientando conteúdos escolares associados à ideologia empreendedora, condiciona o pensamento dos adolescentes a formas menos elaboradas. O projeto educativo conduzido pelo empresariado restringe a função escolar a uma concepção de criatividade

⁵⁷ Para conhecer esta experiência, recomendamos o Filme “Nise da Silveira: no coração da loucura”.

⁵⁸ Detalhes sobre esta canção no 35º episódio do podcast **Acorde - Música e Psicanálise**.

utilitarista, pragmática e empresarial, inteiramente harmonizada à concepção de mundo do projeto societário neoliberal.

Segundo Gramsci (2024), o senso comum representa uma “concepção tradicional popular de mundo”, fruto de uma “aprendizagem histórica primitiva”, ou seja, uma visão espontânea, uma compreensão do mundo sem uma reflexão consciente crítica. No entanto, esse conhecimento pode ser um ponto de partida para outras concepções de mundo, à medida que os indivíduos incorporam novos níveis de cultura, como a ciência, a arte e a filosofia.

Outro aspecto mencionado na análise anterior refere-se ao fato de que a CNI protagonizou em conjunto com outros empresários e intelectuais orgânicos da classe dominante um tipo de concepção de criatividade que é operada na mediação dos conceitos de empreendedorismo e inovação. Tal concepção desloca os conhecimentos universais mais desenvolvidos resultantes das conquistas científicas e culturais da humanidade para a valorização do empreendedorismo de si, condição necessária segundo a pedagogia do capital para o desenvolvimento da criatividade dos adolescentes.

Anjos (2017) estudou a formação psíquica do adolescente sob os fundamentos da psicologia histórico-cultural, sobressaindo os estudos de Vigotski. O autor demonstrou que a constituição psíquica não é oriunda diretamente do processo de maturação sexual, mas sim, de várias outras influências como as condições sociais e históricas de vida, a qualidade da atividade escolar, a ampliação das relações sociais, sua autonomia crescente, assim como as novas demandas impostas pelos adultos. Para a psicologia histórico-cultural, a adolescência não se reduz ao processo de mudanças biológicas ou a uma fase semipatológica da vida. Para além desses reducionismos, ela significa

[...] uma fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção (Anjos, Duarte, 2016, p. 4).

A adolescência é um período de “transição”. Segundo Vigotski (1996 apud Anjos, 2017, p. 112), é pelo pensamento por conceitos que se compreende a realidade, tanto a dos outros como a nossa própria. O pensamento por conceitos é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”.

Em consonância com Anjos (2017), é na fase da adolescência que se coloca ao sujeito a formação da concepção de mundo, visto que é aí que o pensamento por conceitos se torna estruturante no desenvolvimento do psiquismo dos adolescentes.

O conceito de psiquismo humano é definido, na pesquisa de Martins (2013), como a imagem subjetiva da realidade. O psiquismo se manifesta de forma objetiva pela atividade

humana, pelo qual os homens firmam sua existência na realidade. Ele também se manifesta de forma subjetiva, na construção da ideia, da consciência. A vivência psíquica se produz na relação com o mundo objetivo, “por essa razão atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo” (Martins, 2013, p. 29). Essa representação mental é formada no cérebro por meio de um sistema complexo, formado por funções psíquicas afetivo-cognitivas: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, emoção e sentimento.

Tomando como referência os estudos do desenvolvimento do pensamento por Vigotski, Martins (2013) apresenta as estruturas de generalização que atribuem características específicas à formação dos conceitos, situando-as em três fases: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. As estratégias de generalização para Vigotski estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem e ocorrem ‘na’ e ‘pela’ atividade social.

Com base em Martins (2013), apresentamos um breve entendimento das três fases. O pensamento sincrético é aquele predominante na primeira infância, quando as representações estão diretamente associadas à percepção e às impressões sensíveis, de modo casual, assistemática e subjetiva, sem ordenação lógica. Nessa primeira fase, a criança aprende a atribuir nomes aos objetos. A fase dos complexos inicia com o término da primeira infância e sua superação ocorreria em condições socioeducacionais na fase da adolescência. Essa fase se estrutura em um amplo conjunto de estratégias de generalizações, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, por complexos difusos e pseudoconceitos.

Martins (2013) descreve, com base nos estudos de Vigotski, que a última etapa do pensamento por complexos corresponde aos pseudoconceitos, os quais representam uma fase intermediária no desenvolvimento do pensamento infantil, situando-se entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

[...] os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade. (Martins, 2013, p. 239).

O psiquismo não se reduz apenas à manifestação do reflexo subjetivo da realidade. Dele resultam também as potencialidades criativas do adolescente na formulação de novas imagens. A criação das novas imagens se transforma em objetivações, ou seja, em atividade humana. A imagem resulta da atividade criadora e dos vínculos manifestados na experiência imediata e mediada pela cultura, condição necessária para a atividade consciente do adolescente.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e comportamento. (Vigotski, 2018, p. 15).

Ao mencionar a relação da memória e da experiência humana, o psicólogo bielo-russo evidencia como as condições históricas, materiais, objetivas e subjetivas são imprescindíveis ao desenvolvimento da criatividade. Aponta-se para o fato de que o desenvolvimento das funções psíquicas não depende apenas do indivíduo, mas também da relação deste com a sociedade e a qualidade em que se desenvolve o trabalho educativo na escola.

Esta relação de imaginação e reprodução, à primeira vista, parece dependente. No entanto, ela começa a tornar-se independente na fase do pensamento por conceitos, própria da adolescência. Segundo Anjos (2017), a imaginação nesse ponto se mostra mais independente, porque é mais consciente. A imaginação na fase da adolescência estabelece estreita relação com a linguagem e o pensamento em suas formas mais desenvolvidas, peculiaridade da formação do pensamento por conceitos.

Outro aspecto importante apontado por Anjos (2017) nessa fase refere-se à relevância da escola nesta fase. Tomando Vigotski como referência, o autor destaca que a formação dos verdadeiros conceitos, os chamados conceitos científicos, só pode ocorrer por meio da educação escolar. Enquanto os conceitos cotidianos se originam da experiência direta da criança com o mundo ao seu redor, surgem de sua vivência espontânea e das interações no ambiente familiar e social, os conceitos científicos têm uma natureza distinta: são construídos a partir do acesso a conhecimentos sistematizados, organizados historicamente pela humanidade.

Esse tipo de conhecimento é transmitido intencionalmente no ambiente escolar, por meio do trabalho pedagógico, e exige um processo ativo de apropriação por parte do estudante. Assim, é na escola que o adolescente tem a oportunidade de desenvolver um pensamento mais abstrato, quando ali estão configuradas as condições de alcance de um trabalho de qualidade para os professores e estudantes. Ao contrário dessas condições, observam-se aquelas que analisamos sobre a contrarreforma do ensino médio, o completo esvaziamento do trabalho escolar e de deterioração desta instituição, produzindo uma formação instrumental e de adaptação às exigências requeridas pelo projeto societário neoliberal.

Saccomani (2016), ao discorrer sobre a criatividade na concepção da pedagogia histórico-crítica, analisou as relações entre a transmissão da cultura acumulada e o desenvolvimento da criatividade na arte e na educação escolar. Para tanto, enfrentou a dicotomia produzida nas concepções naturalizantes e espontaneístas de criatividade, em que se

opõe criação e reprodução, construção e transmissão do conhecimento, inovação e conservação. A pesquisadora defende que o desenvolvimento do ato criativo ocorre mediante o funcionamento integrado entre todos estes elementos, no movimento dialético da história, na relação entre sociedade e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Apresentando questões sobre a capacidade humana criativa desde a infância, Saccomani (2016) nos fornece elementos-chave de entendimento sobre a criatividade como uma propriedade psíquica complexa da atividade consciente desenvolvida. O desenvolvimento psíquico demanda ações educativas planejadas para esta intenção, cuja unidade conteúdo-forma seja prioridade na organização do trabalho pedagógico.

A criação é um processo da natureza humana. Para que ocorra, é necessária a apropriação dos produtos da atividade humana, pois somente assim se cria objetivações. O trabalho ocorre a partir do ato de criar. O trabalho é a gênese da formação da sensibilidade humana. Os sentidos humanos são humanizados nas contradições das relações sociais de produção, no processo histórico da formação social. E, por isso, Marx (2004) afirma que a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história da humanidade.

A Arte, assim como todas as outras formas de objetivação da humanidade, originou-se do trabalho, destacando-se dele um longo percurso histórico. Em sua gênese, a arte esteve misturada à magia e depois à religião. Mas foi aos poucos se afirmando em sua especificidade, centrada no humano e, por conseguinte, oposta às explicações transcendentais e centradas no divino. A obra de arte é fruto do trabalho humano, criado pelos seres humanos e para os seres humanos (Saccomani, 2016, p. 54, grifos da autora).

Segundo o psicólogo bielo-russo Lev Vigotski (2018), há dois tipos principais de atividades no que tange ao comportamento humano: a primeira é a reprodutiva, estreitamente ligada à memória. A segunda refere-se à atividade criadora ou combinatória. Os seres humanos reproduzem e criam novas imagens e ações, combinando-as e construindo informações fundadas na experiência antecedente. É do movimento dialético da reprodução, conservação e transformação que se cria o novo. A criação tem sua base na imaginação, nas experiências acumuladas e que são reelaboradas.

A apropriação da cultura e o ato da criação combinam-se com a produção da assimilação da cultura já existente. A apropriação da cultura já existente pelos indivíduos depende de atividades dirigidas para esta intenção. Desse modo, a escola e a mediação do trabalho educativo são imprescindíveis para a socialização da humanidade já acumulada na história. Por conseguinte Saviani (2005) coloca o trabalho educativo no centro do processo de formação:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir,

direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 13).

As produções da cultura material e espiritual se refletem na constituição do ser humano em cada período da história. A criatividade é ensinada quando o indivíduo é conduzido a apropriar-se da experiência humana acumulada e o trabalho educativo escolar cumpre decisivo papel na mediação da relação objetivação-apropriação.

Com base em Duarte (2013), a individualidade humana surge e se desenvolve na relação dialética entre objetivação e apropriação. O indivíduo, integrante do gênero humano, entendido como expressão da riqueza cultural, forma sua individualidade pela relação com o ser genérico objetivado. A apropriação e objetivação não são etapas. São dois processos interrelacionados, constituem uma unidade. A apropriação é um processo que antes da escola ocorre entre a sociedade e a natureza. Marx explica esta relação, ao discutir a constituição da omnilateralidade:

[...] a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de forma omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas* (Marx, 2004, p. 108).

A pedagogia histórico-crítica coloca em evidência no debate o tipo de conhecimento a ser transmitido na escola, questionando as características da atividade educativa na unidade dialética conteúdo-forma. Pelo exposto, Martins (2013, p. 276) afirma que: “privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento por conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente”.

Ora, o que argumentam os representantes e intelectuais da pedagogia do capital? Que o atual modelo de escola pública é constituído por um currículo defasado, por um modelo de gestão ineficiente e ineficaz na operacionalização do financiamento, constituindo-se, assim, em um conjunto inadequado para garantir padrões internacionais de qualidade. Também,

argumenta-se que a escola historicamente organizou seu currículo dentro de um padrão tradicional, com base na racionalidade técnica e científica, e ampliou a distância entre a realidade vivida pelo estudante e a escola, por isso persistem as taxas de evasão. A contrarreforma do ensino médio apresenta-se como solução aos problemas detectados pelos empresários e os intelectuais da burguesia para explicação do fracasso da escola pública, como já demonstramos.

O enfoque da pedagogia do capital é sobre o sujeito aprendiz e suas competências socioemocionais. O desempenho pela produção da criatividade e inovação depende de Sísifo empreendedor de si, cujo esforço máximo é imprescindível para dar conta do desenvolvimento de suas capacidades criativas, pois sem ânimo não se alcança o sucesso tão desejado. Exige-se do sujeito empreendedor de si o desempenho de funções psíquicas desenvolvidas a partir da permanência no pensamento empírico, subjugado à aparência dos fenômenos, fetichizando a realidade, os sonhos, a vida. A produção da criatividade, nesse contexto, é desvinculada da necessidade de condições adequadas e do grau de complexidade inerente ao trabalho educativo na escola, comprometendo, assim, a conquista de padrões socialmente referenciados de qualidade.

Os processos de aquisição do comportamento complexo por parte do adolescente somente será possível mediante a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Para tanto, são necessárias as mediações materiais e imateriais disponibilizadas. A mediação é compreendida no contexto da educação escolar como a atividade que conecta a esfera da vida cotidiana às esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, como a arte, a ciência e a filosofia. As mediações materiais podem referir-se às condições objetivas de realização do trabalho nas escolas, salas de aula, livros, laboratórios, tecnologias, condições adequadas de trabalho docente, condições de carreira docente, entre outras.

Martins (2013, p. 272) assevera que a realização do desenvolvimento psíquico se dá mediante as dimensões qualitativas da formação escolar e as condições objetivas de realização deste trabalho: “a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização”.

A contrarreforma do ensino médio liquidou radicalmente o currículo da escola pública e comprometeu o desenvolvimento psíquico na idade de transição, a adolescência, ao afetar profundamente a possibilidade de socialização do conhecimento produzido pelo gênero humano na escola pública de ensino médio. Dessa forma, reduziu os conteúdos escolares ao caráter instrumental, dando ênfase obrigatória a Português e Matemática e minimizando a

importância da formação científica da área de ciências humanas, das linguagens artísticas, do conhecimento filosófico como princípio a elaborações críticas.

Aqui vale lembrar novamente a crítica de Nosella (2015, p. 125 e 126) no que se refere à relevância estruturante da fase escolar de nível médio, pois

[...] enquanto os extremos do processo escolar (elementar e superior) são geralmente considerados importantes, o ensino médio, por ser erroneamente pensado como fase de mera transição é menos considerado em si mesmo, em sua intrínseca dimensão individual e social. Enfaticamente, perguntaria: Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.

Ricardo Eleutério dos Anjos (2015, p. 116) destaca a adolescência como um período privilegiado na vida humana para que se alcance “o processo consciente a vida cotidiana e uma relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si”. A pedagogia do capital atua na direção contrária, pois ao exigir o recuo do conhecimento científico, artístico e filosófico no currículo, amplia os obstáculos do trabalho docente na mediação da formação de novas funções psicológicas superiores.

Ao excluir a valorização destes conhecimentos, insere o *Projeto de Vida* preconizado pela contrarreforma do ensino médio, pois em vez de viabilizar a formação do adolescente em direção à individualidade para-si, consciente do sentido para sua vida, o que ocorre é a condução alienada de sua vida em direção ao empreendedorismo de si, produzindo a fetichização da existência e da individualidade. O empreendedorismo de si como projeto de vida na formação do adolescente tem fortalecido uma “escola que atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida “tal como ela é” (Duarte, 2016, p. 27).

As elaborações de Duarte (2013) sobre a individualidade envolvem aspectos que não são exclusivamente psíquicos. Marx aborda o desenvolvimento histórico-social da individualidade a partir das transformações dos modos de produção. Cada indivíduo em seu tempo entra em contato com um nível historicamente alcançado de desenvolvimento da produção objetivada. Por isso é possível afirmar que “a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (Duarte, 2013, p. 54).

Consequentemente, a concepção de formação humana sob uma abordagem histórico-crítica deve superar os limites explicativos da individualidade a aspectos exclusivamente psíquicos. Somos seres objetivados que agimos, temos materialidade biológica, física, social e histórica. Assim, é pertinente lembrar que não nascemos com ouvido musical, tampouco com a habilidade da produção do desenho, da pintura ou da escultura, muito menos com habilidades

motoras que nos possibilitem o desenvolvimento das atividades esportivas. Para cada forma de aprendizagem, é necessária a apropriação das objetivações mais desenvolvidas produzidas pelo gênero humano.

A educação do olhar, voltada à apreciação das obras da linguagem fotográfica e cinematográfica, bem como o desenvolvimento do fazer artístico da pintura, no qual uma de suas dimensões é a coordenação motora fina, especialmente na relação com o movimento de pinça entre o polegar e o indicador, constitui-se na dinâmica entre a objetivação e a apropriação da produção cultural elaborada pelo gênero humano. O trabalho como complexo unitário e contraditório da expressão da produção da existência material e da produção da existência dos indivíduos, é pressuposto fundante da constituição do ser social. O trabalho é atividade orientada para produção do valor de uso e satisfação das necessidades humanas.

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2008, p. 218).

A apropriação da natureza para satisfação das necessidades humanas é condição para o desenvolvimento do gênero humano. A atividade humana não se limita à satisfação das necessidades humanas, ela é força criativa dos meios que atendem a satisfação. A formação da individualidade se dá pela dialética entre objetivação e apropriação das objetivações genéricas, ou seja, consiste no resultado da produção do gênero humano. Já apresentamos, no segundo capítulo, as objetivações do gênero humano estruturadas em níveis distintos, entre os quais destacam-se as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si; destas decorrem também os níveis da individualidade em si e da individualidade para si (Duarte, 1993).

É nessa perspectiva que Lukács (2023) desenvolve suas elaborações no campo da teoria estética, conferindo centralidade à função da arte como forma elevada de reflexão da realidade. O filósofo húngaro compreende a obra de arte não como mera reprodução do cotidiano, mas como uma elaboração que transcende a esfera da vivência imediata, reelaborando-a e retornando a ela sob uma forma mais complexa e significativa, capaz de promover o desenvolvimento da consciência humana. Nesse processo, Lukács se debruça sobre a problemática da unidade entre conteúdo e forma na representação do mundo. Para ele, a atividade estética se fundamenta na categoria da particularidade, entendida como instância mediadora entre o singular e o universal. É por meio dessa mediação que a arte se torna capaz de apreender, de forma sensível e mediada, a totalidade concreta da experiência humana.

É importante, portanto, distinguir a forma do reflexo estético em relação a forma do reflexo científico e, apesar dessa diferenciação, cada uma resguarda a enorme relevância como atividade não-cotidiana que gera uma objetivação. Uma síntese importante a ser exposta é que a ciência e a arte não são fotocópias. Os reflexos científico e estético se originam nas formas mistas da vida cotidiana, todavia, não se limitam a ela, pois a partir das necessidades do cotidiano, ambos buscam dar respostas aos problemas que dali se expandem. Por isso Lukács trata de distingui-las:

[...] os reflexos científico e estético da realidade objetiva são formas de reflexo cada vez mais diferenciados que se constituem no decorrer do desenvolvimento histórico e encontram tanto sua base quanto sua realização plena e definitiva na própria vida. Sua peculiaridade reside justamente na direção exigida, dentro de suas possibilidades, pelo exercício cada vez mais preciso e completo de sua função social. Por isso, em sua pureza relativamente tardia, na qual se baseia sua generalidade científica ou então estética, formam-se os dois polos do reflexo geral da realidade objetiva, cujo centro fecundo é a realidade da vida cotidiana. (Lukács, 2023, p. 174).

A teoria do reflexo não concebe a ciência e a arte como simples reproduções mecânicas da realidade, mas como formas mediadas e elaboradas de apreensão da realidade. Do mesmo modo, não defende a ideia de que a subjetividade seja uma imagem projetada da realidade objetiva, como se a primeira fosse passiva diante da prática social. As duas, subjetividade e objetividade, coexistem nas contradições que constituem a formação do gênero humano.

Para compreender as particularidades da ciência e da arte na formação do gênero humano, Lukács (2023) apresenta esta análise a partir de diferentes tipos de reflexos: antropomorfização e desantropomorfização. O reflexo da arte é, essencialmente, antropomórfico, pois seu objetivo é representar a realidade a partir da perspectiva humana.

A arte contribui para a formação da consciência, ao revelar ao ser humano um aspecto singular da realidade objetiva: a sua própria existência como pertencente ao gênero humano. Dito de outro modo, na arte, o mundo externo funciona como mediação: ela recria o universo humano para que o ser humano possa se encontrar com a própria humanidade. A arte é o olhar humano lançado sobre a realidade. O que ela reflete não é a realidade em si, mas o próprio ser humano.

A objetivação de caráter científico reflete a realidade em si, sua universalidade independe do olhar individual, o que não significa que a dimensão subjetiva esteja excluída deste processo. O reflexo científico busca se libertar das determinações antropológicas, ou seja, afastar-se dos traços humanos como emoções, valores ou percepções sensoriais para entender a realidade.

Diferentemente disso, é o reflexo estético, cuja principal referência é o humano, orientando-se para as pessoas, buscando o corpo e as capacidades sensíveis, as emoções, sensações e a cultura. O estético é antropomórfico, profundamente humano, subjetivo, objetivo e histórico. Entretanto, é necessário completar, a arte articula o mundo externo com a experiência interna das pessoas. Ela reflete a realidade humana antropomorficamente.

Em outras palavras, a arte capta a essência da realidade por meio da forma estética, suscitando sentimentos e emoções que muitas vezes escapam à racionalidade científica. Mas vale ressaltar, esse reflexo é mediado por uma sensibilidade estética, que reorganiza criativamente os elementos da realidade para expressar totalidades humanas, históricas e sociais

Assim, quando ouvimos a música “Como nossos pais”, de Belchior, não buscamos um conhecimento objetivo ou factual sobre o regime empresarial-militar. A música não tem como função explicar esse longo período da realidade brasileira, mas sim fazê-la ser sentida, ela evoca o mal-estar, o conflito geracional, o descompasso entre as aspirações humanas e a repressão vivida naquele contexto. Esse é o reflexo estético, que atua diretamente na esfera da sensibilidade.

Com base na *Estética* de Lukács, Abreu (2018) nos auxilia a compreender que os conteúdos da subjetividade humana — como sentimentos e emoções — não se originam exclusivamente no interior do indivíduo, mas possuem uma existência objetiva enraizada na prática social. Em outras palavras, tais conteúdos subjetivos são, antes de tudo, produzidos historicamente nas relações sociais e mediados pelas formas objetivas da vida material.

Para Abreu (2018) isso significa que ela é capaz de objetivar a vida interior do ser humano, isto é, de traduzir sensivelmente experiências subjetivas historicamente constituídas, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de apropriação e domínio dessa dimensão da realidade. Assim como as demais formas de arte, a música estabelece um vínculo entre o sujeito e as formas mais elaboradas do sentir humano, funcionando como uma atividade mediadora da autoconsciência e da humanização.

No entanto, experimentar as sensações estimuladas pela música cujo conteúdo tem relações com o regime ditatorial não é o mesmo que compreendê-la racionalmente. É aí que entra o papel da ciência, da história e da análise crítica, que buscam elaborar teoricamente os processos e contradições da realidade social. Trata-se, aqui, de um reflexo cognitivo, mais voltado à racionalidade e à explicação lógica. A arte, a ciência e o cotidiano refletem a mesma realidade, mas evocam experiências humanas diferentes.

A distinção entre o reflexo estético e o reflexo científico, portanto, não deve ser vista como uma hierarquização, mas sim como uma complementaridade. A arte nos dá acesso à

dimensão humana, subjetiva e vivida da realidade; a ciência nos fornece as ferramentas para compreendê-la em suas determinações objetivas. Compreender essa diferença tem implicações profundas na forma como nos relacionamos com o mundo: somos seres de muitos sentidos humanos, a arte e a ciência refletem dimensões essenciais da existência humana.

Contudo, é necessário chamar atenção para o fato de que a música na sociedade capitalista reflete as emoções e sentimentos e transformações sociais desse tempo histórico, isto significa dizer que “tais condições geram também uma fetichização da forma musical, uma acentuação das concepções formalísticas sobre a música” (Abreu, 2018, p. 116). Em outras palavras, a produção musical, assim como todas as demais linguagens artísticas, são expressões das contradições vividas pelo indivíduo na sociedade capitalista.

Ao refletir sobre a sociabilidade na formação social capitalista, Duarte (2009) destaca que esta se estrutura pela universalização do valor de troca como mediação predominante das relações sociais. Ou seja, no capitalismo, os vínculos entre os indivíduos são mediados por relações mercantis, o que imprime à vida social um caráter reificado. A individualidade humana, nesse contexto, não é dada *a priori*, mas se forma no interior das relações sociais, das quais o indivíduo participa ativamente. O predomínio das relações mediadas pelo valor de troca confere à consciência cotidiana um caráter fetichizado, uma vez que oculta a origem social e histórica das relações humanas e dos produtos do trabalho.

Orientando-se pelos estudos da Estética de Lukács, Duarte (2009) ressalta que a arte desempenha uma função potencialmente desfetichizadora, ao possibilitar a superação das formas alienadas da consciência cotidiana. Nesse sentido, torna-se fundamental assumir uma posição crítica diante do fenômeno do fetichismo, o que implica distinguir entre expressões artísticas progressistas — que desvelam as mediações sociais e históricas da realidade — e manifestações reacionárias, que reforçam a aparência imediata e naturalizada dos fenômenos sociais. A arte, ao refletir a realidade em sua complexidade e totalidade, pode contribuir para a formação de uma consciência mais ampla e crítica, contrapondo-se à lógica da reificação característica da sociabilidade capitalista.

A destituição do direito ao acesso amplo e sistemático ao conhecimento científico e artístico na escola pública de ensino médio impõe aos adolescentes das classes populares — majoritariamente negros — percursos formativos limitados, que os mantêm vinculados a uma existência marcada pela reprodução acrítica da vida cotidiana. Tal restrição compromete a constituição da individualidade para-si, ao dificultar o processo de superação das determinações imediatas da realidade social e, conseqüentemente, ao limitar o desenvolvimento da consciência crítica e da humanização dos sentidos humanos.

O *Projeto de Vida*, ao estimular as dimensões pessoal, profissional e social, forma o indivíduo para a construção de si mesmo, sobressaltando sua unilateralidade, fragmentando os laços sociais, afetivos, comunitários, potencializando valores da competitividade à sobrevivência e minando o projeto comum de vida social. O conteúdo presente nos projetos de vida está diretamente relacionado às competências socioemocionais, numa abordagem psicologizante.

Em oposição à perspectiva apresentada pelos *Projetos de Vida* (BNCC, 2018b), podemos utilizar a categoria abordada por Anjos (2017) apoiando-se em Agnes Heller (2016) utiliza a ideia de “condução da vida”. Para ele, a apropriação de objetivações genéricas, como ciência, arte e filosofia pelos adolescentes ajudam a formar uma concepção de mundo e, conseqüentemente, a ordenar suas atividades cotidianas conscientemente, superando progressivamente a espontaneidade da vida cotidiana. A condução da vida refere-se à capacidade de agir de forma intencional, informada e ativa, transformando e intervindo a própria realidade e personalidade.

A contrarreforma do ensino médio aprofunda os ataques do empresariado à formação dos adolescentes no Brasil, ao revitalizar as pedagogias do “aprender a aprender” analisadas por Duarte (2004a), destacando-se, nesse conjunto, a pedagogia das competências, objeto de densa análise em Ramos (2002). Essa pedagogia passa a atuar nos Institutos Federais de forma mais estruturada e estratégica quando comparada à reforma dos anos 1990.

Em oposição a esse projeto que inibe o avanço do pensamento por conceitos, condição indispensável ao desenvolvimento superior do psiquismo humano (Martins, 2013), a pedagogia histórico-crítica defende a seleção e organização intencional dos conteúdos escolares, considerando as máximas objetivações do gênero humano. Para isso, a escola deve:

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como —conteudista, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra —conteudista assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social (Duarte, 2016, p.95-96).

Sem perder de vista o fato de que há uma consistente coalizão empresarial que se engaja para edificar o ensino médio e todo o conjunto da educação brasileira nas bases do projeto de modernização conservadora, Florestan Fernandes (1989) assevera que é necessário ter “a seriedade da ousadia”. Onde ainda seria possível disputar a seriedade desta ousadia no Estado autocrático? Ele mesmo trata em responder, ressaltando o fato de que é necessário defender de modo intransigente: “A escola como unidade básica do sistema educacional e a sala de aula como um ponto de partida (e de chegada) e como atividade criadora” (Fernandes, 1988, p. 165).

Duarte (2016) chama atenção para o fato que a escola possui em sua essência um caráter anticapitalista, uma vez que a natureza do trabalho educativo busca universalizar o conhecimento. Entretanto, uma parte da esquerda tem considerado a educação escolar uma prática que se restringe à manutenção da sociedade capitalista, ao passo que se posiciona em defender na experiência de educação não-formal as possibilidades de construção de práticas mais favoráveis de lutas contra a alienação.

As reflexões propostas por Rosar (2020b) sobre “o reducionismo da perspectiva de desenvolvimento humano”, nos permitem destacar a contrarreforma do ensino médio como produtora de ações coordenadas para “liquefação das necessidades humanas”, intencionalmente produzidas pela pedagogia do capital. O cenário histórico desafia os intelectuais orgânicos da classe subalterna e aos educadores a recriarem a unidade conteúdo-forma para realização do trabalho educativo coletivo na proposta de ensino médio integrado. Os valores presentes na contrarreforma do ensino médio, induzidos pela pedagogia do capital e a rápida assimilação pelos projetos de cursos das escolas de ensino médio, demonstram que há uma pressão social intensificada sobre a escola pela incorporação dos valores estéticos da cultura do mercado.

As redes sociais tornaram-se um dos mais importantes aparelhos de hegemonia do Estado capitalista, utilizadas como tecnologias de controle, no qual os algoritmos são usados para vigilância, regulação ou manipulação do comportamento humano. Neste território, as crianças e os adolescentes tornaram-se presas fáceis, acometendo suas saúdes mentais e ampliando as dificuldades de aprendizagem. As novas formas de estetização do mundo são sedutoras ao consumo dos indivíduos, e demonstram que “uma das características principais da decadência civilizatória é a sua ambiguidade. Ou melhor, é capacidade da ideologia burguesa metamorfosear o seu *télos* ético-estético, ora seduzindo ora aterrorizando a classe trabalhadora (Reis, 2014, p. 62-63).

Sem perder de vista a dinâmica da escola com as relações sociais de produção, é necessário reconhecer que são enormes os desafios colocados para o fortalecimento dos educadores em defesa da escola pública e para a pedagogia histórico-crítica como um

movimento nacional que explora as contradições da educação escolar, “entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização das propriedades dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (Duarte, 2016, p.21).

Nessa direção é muito importante que a defesa da escola pública e da universidade pública seja um ponto de partida de convergência e unitário de luta no campo progressista, um esforço teórico-prático dos coletivos de militantes e seus intelectuais. Demonstramos ao longo de todo este trabalho que há uma forte coalização empresarial e política fundida com forças ultraconservadoras e obscurantistas, organizada em um ataque ostensivo à escola pública como um direito universal. Em vista disso, não podemos excluir as ricas experiências existentes nos movimentos sociais de educação popular que conjugam a luta em defesa da educação pública e o trabalho de base da educação popular.

Não podemos, igualmente, deixar de reconhecer, como enfatizou Porto-Gonçalves (2015), os blocos regionais de poder formados por etnias, segmentos, grupos e classes sociais que se organizam e interagem sob relações assimétricas nos territórios e nos Estados. A crise que enfrentamos é de ordem sistêmica e civilizatória, sobretudo no que se refere à relação com a natureza. Nesse contexto, as pessoas que habitam territórios historicamente invisibilizados devem ser compreendidas como interlocutoras essenciais em qualquer discussão sobre o futuro da região e do planeta (Porto-Gonçalves, 2015, p. 64).

4.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DO SER HUMANO RICO

A relevante elaboração de Marx (2004) na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, marca a historicização dos sentidos humanos. A formação dos sentidos que distinguem os seres humanos de outros animais, a formação sensível é da natureza corpórea do ser social. Essa relação sujeito-objeto não apenas forma objetos para o sujeito humano, mas também um sujeito especial para os objetos, reabilitando os sentidos e promovendo o conhecimento artístico.

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo, o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral (Marx, 2004, p. 110, grifos do autor).

O acesso e a democratização da ciência e da arte são fundamentais para a construção do processo de formação humana em sua natureza criativa e sensível. Segundo Marx (2004), a

chave para a formação humana está em fazer com que os sentidos humanos sejam humanizados, abrangendo toda a riqueza do ser humano. Mas não podemos esquecer, para evitar cair em perspectiva idealista sobre o trabalho de arte e a formação estética que “na concepção marxiana, a realidade capitalista é hostil ao pleno desenvolvimento da capacidade humana de criar” (Reis, 2004, p. 231). O sistema de arte é parte do sistema capital, portanto, produz e reproduz a exclusão inerente à forma mercadoria que se reflete no homem como mercadoria e como um ser desumanizado, privado de suas necessidades sensíveis, afetivas, espirituais e estéticas.

A partir dessa perspectiva, Reis (2004) destaca que Marx reconhece a estética como um fundamento essencial do conhecimento humano e um princípio educativo crucial para a humanização da classe trabalhadora. Assim, a compreensão de Marx sobre a formação omnilateral passa pela formação dos sentidos. Marx (2004) afirma que o sistema capitalista é altamente desfavorável ao desenvolvimento da literatura e da arte. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx introduz reflexões que ajudam a entender o papel do trabalho na estruturação da formação do ser social, assim como o lugar da arte, da filosofia e da liberdade na relação com as esferas da produção capitalista e da formação humana.

A pesquisadora Della Fonte (2020) realizou uma importante contribuição ao campo dos estudos da estética marxista com a obra *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Na obra em questão, a autora empreende uma crítica rigorosa ao preconceito manifestado por determinados intérpretes marxistas em relação aos chamados “escritos juvenis” de Marx, frequentemente desqualificados por seu suposto excesso de influência do idealismo alemão.

A reflexão proposta por Della Fonte (2020) evidencia a centralidade da formação omnilateral e da dimensão estética como eixo condutor presente em diversas obras de Marx. De maneira ousada, a autora incorpora à sua análise a relevância das contribuições de Feuerbach, Hegel e Schiller para a constituição de uma teoria estética no interior da obra marxiana. Nesse sentido, ressalta:

Por mais que sua vinculação a Feuerbach tenha sido passageira e evitada de cautela, Marx não ficou imune a alguns filosofemas feurbachianos. O sensualismo feurbachiano faz ascender em Marx a dignidade da dimensão estética do humano. Não é possível compreender a omnilateralidade e ao ser humano total nos Manuscritos fora desse contexto (Della Fonte, 2020, p. 37).

Ao destacar a influência de Schiller, a autora demonstra a aproximação dos escritos sobre educação estética nas *Cartas de Schiller* e os escritos dos *Manuscritos* de Marx. Assim, é possível encontrar a confluência da necessidade da educação para o gosto que desenvolva a sensibilidade.

Por motivações políticas e filosóficas diversas, Schiller e Marx advogam que a liberdade humana implica a resistência contra o esfacelamento e a fragmentação humana e a luta por esse ser humano total e omnilateral, “*o homem plenamente rico e profundo*”, como diz Marx (2004, p. 111), e esse ser humano inteiro, completo e pleno, nas palavras de Schiller. Tal projeto passa-se pelo resgate da dignidade do sensível (Della Fonte, 2020, p. 44, grifos da autora).

Nessa obra, Marx descreveu o trabalho como “a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico” (Marx, 2004, p. 84). O trabalho funda e constitui o ser social, também promove a limitação e deterioração das condições de desenvolvimento do gênero humano, transformando a atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*” (Marx, 2004, p. 85).

Em outra obra, Marx (2017) expõe o trabalho como uma relação de constituição do ser social, cuja origem está na relação do homem com a terra, ou seja, a combinação de matéria natural e trabalho humano. O trabalho é atividade orientada à produção de valor de uso, “apropriação do elemento natural para satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo homem e natureza” (Marx, 2017, p. 261).

Na teoria marxista, a necessidade e a atividade humana, ou seja, sua ação sobre a realidade, formam dois polos de uma mesma dinâmica, a partir da dialética entre os processos de apropriação dos elementos da realidade objetiva, ou seja, a relação entre os condicionamentos objetivos da realidade e as necessidades subjetivas e, ainda, a objetivação de propriedades humanas na atividade. Na obra *A Necessidade da Arte*, Ernest Fischer (1959) nos ajuda a compreender essa relação por meio da dialética entre apropriação e objetivação, a atividade humana e a satisfação da necessidade, assim faremos uso de uma longa citação para melhor exploração da análise:

Há um fruto a ser colhido de uma árvore. O animal pré-humano procura alcançá-lo, mas seu braço é muito curto e ele não consegue; depois de repetidas tentativas frustradas, sua atenção é compelida a desviar-se para outras coisas. Porém, se o animal se serve de uma vara o seu braço se estende; e, se a vara ainda for curta, ele ainda pode utilizar uma segunda e uma terceira, até encontrar uma capaz de fazê-lo colher o fruto. Qual é o novo elemento que apareceu aqui? É a descoberta da diversidade das possibilidades e a habilidade de comparar diversos objetos, avaliar-lhes a eficiência e escolher um deles. Com a utilização de instrumentos, em princípio, nada mais é definitivamente impossível. Basta encontrar o instrumento adequado para conseguir o que anteriormente não podia sê-lo. Conquistou-se uma nova força sobre a natureza e esta nova força é *potencialmente ilimitada*. Nessa descoberta, precisamente, está uma das raízes da mágica e, por conseguinte, da arte.

No cérebro de um mamífero desenvolvido, uma interação hereditária se estabeleceu entre o centro que assinala a fome - a necessidade que o organismo tem de alimentos - e o centro que é excitado pela imagem ou pelo cheiro de um determinado alimento (digamos, uma fruta). A reação de um dos centros envolve a do outro; o mecanismo é delicadamente sintonizado: quando o animal está com fome; procura o alimento, a fruta. Pela interposição da vara - o instrumento para fazer cair o fruto da árvore - um novo contato entre diferentes centros cerebrais se acha estabelecido. E esse novo processo cerebral vem a ser fortalecido através de inúmeras repetições. A princípio, o

processo se realiza apenas em um sentido: o estímulo do complexo *sentir fome e ver a fruta* estende-se até incluir o centro que reage pela ligação com a vara. O animal enxerga a fruta que lhe apetece e procura a vara que já associou à operação de colher fruta. Isso ainda não pode propriamente ser chamado de pensar: o elemento do propósito [...] ainda está ausente. A vara ainda não faz surgir o propósito da obtenção do fruto; é apenas o instrumento instintivamente buscado para fazê-lo cair. O processo unilateral, o trabalho interdependente dos centros cerebrais, vai se refinando pela repetição frequente e seu mecanismo pode ser invertido. Em outras palavras, pode ter o seguinte movimento: aqui está a vara; onde estará a fruta que posso apanhar com esta vara? (Fischer, 1959, p. 26-27, grifos do autor).

É a existência do indivíduo humano vivo que se movimenta em relação à obtenção ao fruto, e é sua ação sobre a realidade movida pela sua sensação de fome que o mobiliza à exploração da diversidade das possibilidades de objetos que possam lhe ser úteis, a extensão do seu braço. Ele não o faz de imediato, vai descobrindo e explorando diante da necessidade de alcançar o fruto para alimentar a sua fome. Percebendo sua limitação corpórea diante da natureza, ele busca um instrumento para atender sua necessidade. Ao fazê-lo, explora a diversidade de instrumentos, compara-os, percebe a adequação de cada objeto para sua determinação. Ao dominar o objeto, domina também os limites que a natureza lhe impôs, elevando sua força para satisfação das suas necessidades. O homem se apropriou da natureza e satisfaz suas necessidades corpóreas, imediatamente biológicas.

O momento do uso do instrumento, nesse caso, a vara, se torna um marco no desenvolvimento da consciência e das forças produtivas. Fischer (1959) ao relatar este quadro da relação do homem com a natureza e a descoberta dos instrumentos, demonstra a relação dos objetos e as forças produtivas com parte fundamental das objetivações humanas. O uso da vara transformou a relação do homem com o fruto e produziu naquele instante um outro nível de consciência: a capacidade de criar transforma a natureza e o homem.

O momento de desenvolvimento da atividade humana é ilustrado, de forma primorosa, na imagem proposta por Fischer (1959), que representa a relação entre o homem e o fruto de maneira primária e incipiente. Nesse estágio inicial, a intencionalidade que mobiliza a ação ainda está condicionada por fatores externos — como a inacessibilidade do fruto — e não implica, necessariamente, uma ação orientada pela consciência ou pela direção deliberada da atividade.

Contudo, à medida que a intencionalidade começa a incidir sobre a ação, modifica-se qualitativamente a relação entre o ser humano e a natureza. A atividade deixa de ser uma resposta direta e imediata aos limites impostos pelas condições naturais e passa a se orientar por uma finalidade consciente. Supera-se, assim, o nível em que as necessidades são determinadas apenas pela exterioridade da natureza. Quando a intenção passa a mediar a

atividade, ocorre um salto qualitativo: as necessidades humanas deixam de ser meramente imediatas e naturais, e passam a ser historicamente mediadas pela própria atividade do trabalho.

Esse salto qualitativo representa um avanço decisivo no processo de apropriação da realidade: ao transformar intencionalmente a natureza e dela extrair um instrumento, o ser humano realiza um movimento de objetivação. Nesse processo, a atividade social, carregada de sentido e finalidade, se materializa no objeto, conferindo-lhe uma historicidade e uma funcionalidade determinadas. Como explica Duarte (2013, p. 30-31),

O ser humano cria uma nova função para aquele objeto – o que pode acontecer de forma deliberada ou, de início, até mesmo de forma acidental – e busca, por meio de sua atividade, obrigar o objeto a assumir feições e características desejadas. O objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação, pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, o que em nada distinguiria esse processo do fato de que o objeto em seu estado natural resulta da ação de forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser portador de funções sociais.

É justamente essa transformação objetiva que revela a especificidade da atividade humana, pois nela o sujeito imprime sua forma social e suas determinações onto-históricas no mundo material. O trabalho, enquanto atividade vital e criadora, constitui a determinação fundante do ser social. Em Marx e Engels, especialmente em *A Ideologia Alemã*, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência, mas a forma específica mediante a qual os seres humanos se distinguem dos demais animais: ao produzirem os meios para satisfazer suas necessidades, os homens, simultaneamente, transformam a natureza e a si mesmos. Tal processo é historicamente determinado e inaugura a mediação fundamental para a constituição do mundo social e cultural.

Diferentemente dos animais, cuja atividade vital se confunde com a própria existência imediata, o ser humano só garante a produção da sua existência ao criar, de modo consciente e orientado por um fim, os meios que satisfazem suas necessidades. E, ao fazê-lo, não apenas reproduz condições já existentes, mas gera novas necessidades humanas.

Para Marx e Engels, o trabalho é a primeira condição histórica de toda a vida humana, a mediação inaugural por meio da qual se forma a realidade objetiva da vida em sociedade. É a partir desse processo que se inaugura a criação do mundo sociocultural, ou seja, da realidade objetiva produzida historicamente pela ação consciente dos homens sobre a natureza. Na passagem a seguir, a argumentação está mais bem aprofundada:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se antes de tudo, comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a

produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx e Engels, 2007, p. 32-33, grifos nossos).

O trabalho é uma atividade criadora, específica da espécie humana, e constitui o fundamento ontológico do ser social. Ao contrário dos demais seres vivos, o ser humano não apenas se adapta à natureza, mas a transforma de forma consciente e orientada, modificando-a segundo suas necessidades e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo nesse processo, é uma relação dialética.

Duarte (2013), ao abordar o conceito de objetivação, explica que se trata do processo mediante o qual a atividade do sujeito se materializa no objeto, conferindo-lhe propriedades que resultam em produtos sociais historicamente constituídos, como instrumentos, utensílios, ferramentas, móveis, livros e entre outros. Já o processo de apropriação opera no sentido inverso: consiste na incorporação, pelo sujeito, da atividade objetivada no objeto. Para tornar essa dinâmica mais compreensível, Duarte (2013, pp. 10-11) exemplifica: “quando alguém aprende a usar uma ferramenta, está se apropriando da atividade acumulada no objeto”.

A relação dialética entre objetivação e apropriação é decisiva para formação humana e por conseguinte, ao processo criativo. A imaginação e criatividade são resultados do processo de produção dos instrumentos para satisfação das necessidades humanas.

A exposição dos fundamentos teóricos do trabalho, compreendido como atividade vital e criadora específica da espécie humana, permite elucidar o papel central que essa atividade desempenha no processo histórico de formação do gênero humano. Tal compreensão, desenvolvida a partir das formulações de Marx e aprofundada por Fischer (1959) e Newton Duarte (2013), revela que é no trabalho que se estabelece a mediação essencial entre o ser humano e a natureza, configurando-se como a base ontológica do ser social.

Ao transformar a natureza por meio de uma ação intencional e socialmente orientada, o ser humano objetiva sua atividade e, simultaneamente, constitui a si mesmo enquanto sujeito histórico e sensível. Nesse processo, reside o fundamento da sensibilidade humana, pois é na práxis criadora que se formam e se desenvolvem as capacidades humanas superiores, entre elas a imaginação, a afetividade e a expressividade. É nesse sentido que se pode afirmar que a arte, como manifestação sensível da realidade humanizada, tem sua origem vinculada à atividade de trabalho, sendo expressão elaborada da sensibilidade historicamente produzida.

Para Lukács (2023), o estético é uma forma de objetivação especificamente humana, cuja expressão mais elaborada se manifesta na obra de arte. A arte, nesse sentido, é uma forma

elevada de reflexo da realidade, que transcende a imediatividade do pensamento cotidiano ao condensar, de modo sensível e simbólico, a totalidade concreta da existência social. A obra de arte constitui, assim, uma objetivação singular da subjetividade humana, na qual se expressam, de maneira mediada, as contradições, os conflitos e as possibilidades do mundo histórico.

As necessidades humanas são moldadas pela lógica da propriedade privada, na relação entre valor de uso, valor de troca e dinheiro, que serve como mediador final da satisfação e do prazer. Na economia capitalista, muitos seres humanos são privados da satisfação dessas necessidades devido aos limites impostos pelo sistema econômico. Como ele destaca, “cada homem especula sobre como criar em outro uma nova necessidade, para forçá-lo a um novo sacrifício, a se tornar dependente de uma nova forma de fruição e, portanto, de ruína econômica” (Marx, 2004, p. 129).

Para esse trabalhador excluído socialmente da produção e da satisfação de novas necessidades livres, universais, espirituais e sensíveis, está posta uma situação de desumanização, cujos sentidos humanos são reduzidos à condição de animalidade. Neste sentido, “o homem enquanto ser objetivo sensível, por conseguinte, um *padecedor* e, porque é um ser que sente o seu tormento, um ser *apaixonado*”, precisa sufocar “todas as paixões e toda atividade têm, portanto, de naufragar na cobiça” (Marx, 2004, p. 142). Marx, ao referir-se ao aumento das carências humanas e aos meios que engendram estas faltas, dirigia-se à Ciência da Indústria de seu tempo e ao surgimento da Maquinaria, no contexto do processo de industrialização da Inglaterra. Hoje, podemos dizer que a “auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as carências humanas, é a tese principal” (Marx, 2004, p. 141), que permanece como grande referência no mercado financeiro que governa o mundo do século XXI.

A auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as carências humanas, é a tese principal. Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, penares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires etc., tanto mais tu *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo corroem⁵⁹, *teu* capital. Quanto menos tu *fores*, quanto menos externares a tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *exteriorizada*, tanto mais acumulas da tua essência estranhada. Tudo o que o economista nacional te arranca de vida e de humanidade, ele te supre em *dinheiro* e *riqueza*. E tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro, sabe de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político, pode viajar, *pode* apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira capacidade (*Vermögen*). Mas, ele que pode comprar tudo isso, não deseja senão criar-se a si próprio, comprar a si próprio, pois tudo o mais é, sim, seu servo, e se eu tenho o senhor, tenho o servo e não necessito do seu servo (Marx, 2004, p. 142, grifos do autor).

⁵⁹ No Livro dos Manuscritos econômico-filosóficos consta referência a esta palavra, destacando que se refere ao Novo Testamento, O evangelho de Mateus 6, 19-20.

O trabalho na sua forma alienada corrompe e aniquila as condições de desenvolvimento das capacidades, potencialidades e forças humanas sensíveis do gênero humano. O trabalho alienado impossibilita o acesso a uma parte considerável das objetivações humanas, mas não a todas elas. Como resultado desse processo, por um lado, há o refinamento das carências para alguns, por outro, seu rebaixamento, “a rude carência do trabalhador é uma fonte de lucro muito maior do que a refinada do rico” (Marx, 2004, p. 144). A lógica das relações de exploração na economia capitalista que se reproduz em todas as esferas do tecido social “*calcula* a vida (existência) mais *escassa* possível como norma e, precisamente, como norma universal: universal, porque vigente para a massa dos homens; ele faz do trabalhador um ser insensível e sem carências” (Marx, 2004, p. 141). Um sujeito que não consegue acessar o universo das objetivações sociais produzidas por si mesmo não consegue alcançar seu potencial genérico.

O ser humano “débil”, como Marx o chamou, aumenta suas carências ao mesmo tempo em que é privado dos meios para desenvolver novas necessidades humanas, dilaceradas brutalmente pelo luxo e riqueza que ele mesmo produz como servo de outros homens. Para esse humano “débil”, qualquer dimensão sensível humana é silenciada, enrijecida, vazia de sentido, e por isso “O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*” (Marx, 2004, p. 110).

Os seres humanos constrangidos à carência de sentido mesquinho são expropriados de tudo: das paixões, do prazer, da fruição, da beleza, das sensações, da poesia, da riqueza material e imaterial. São seres alienados de suas próprias propriedades e tomados como servos de outros homens; suas necessidades são transformadas em mercadoria para gerar riqueza fora de si. Se tudo se esvazia de sentido, e o corpo também está vazio, a barriga que lateja, qual o sentido da apreciação do mais belo espetáculo?

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento [...] O homem carente, cheio de preocupações, não tem sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum (Marx, 2004, p. 110).

Para ampliar a compreensão das necessidades humanas, Agnes Heller (1978), na obra *Teorias das Necessidades Humanas*, realizou reflexões importantes a partir do pensamento de Marx sobre o conceito de necessidades humanas. No entanto, há registros na pesquisa de Carvalho (2020) de que no período de 1960 Agnes Heller tenha publicado um texto sobre a riqueza humana subjetiva e as necessidades alienadas.

Agnes Heller (1978) buscou definir primeiro o que não é necessidade humana. As necessidades naturais não são objeto da necessidade humana, pois sua forma de satisfação se dá nas relações sociais, e assim reforça

Não existem necessidades naturais. O ar não é objeto de uma necessidade, constitui, pelo contrário, uma condição de nossa existência, enquanto o ponto de que preferimos ar fresco e limpo ao contaminado é já uma manifestação de necessidade. As necessidades existenciais são ontologicamente primárias, desde o momento em que estão baseadas no instinto de autoconservação. Tais são, entre outras, a necessidade de alimentar-se, a necessidade sexual, a necessidade de contato social e de cooperação, a necessidade de atividade. Nem estas podem ser definidas como naturais, posto que só são suscetíveis de interpretações como necessidades concretas no seio de um contexto social determinado. Nem sequer a necessidade de alimentar-se pode ser definida com exatidão biológica (Heller, 1978, p. 171, tradução nossa).

A filósofa húngara realiza o debate e a definição sobre necessidades naturais, buscando compreender como elas se desenvolvem na obra de Marx, seja nos *Grundrisse*, seja na obra *Miséria da Filosofia*, ora usando necessidades naturais, ora usando necessidades necessárias, mas com alterações de entendimento nas obras, pois ele não adota os conceitos como sinônimos.

A afirmação do conceito de “necessidades naturais” como um “conjunto de necessidades” independente [como aparece nos *Grundrisse*], confrontada com o conceito de necessidades “sociais” ou “produzidas socialmente” [de *O Capital*], é contraditória: ou pelo menos não pode ser coerentemente enquadrada no contexto da teoria marxista da necessidade. [...] As necessidades “necessárias” são aquelas que surgiram historicamente e não são dirigidas à mera sobrevivência, nas quais o elemento cultural, a moralidade e o costume são decisivos e cuja satisfação é uma parte constitutiva da vida “normal” dos homens pertencentes a uma sociedade (Heller, 1978, p. 31, tradução nossa).

A filósofa evidencia que as necessidades necessárias são aquelas surgidas historicamente e não dirigidas à mera sobrevivência. Heller (1978) realizou a distinção entre necessidades alienadas e não alienadas, buscando construir uma referência para o desenvolvimento das necessidades humanas em outro modo de organização da vida social e econômica. Para ela, as necessidades alienadas são aquelas que se reduzem à necessidade de dinheiro, poder e posse, sendo mediadas pela produção de bens com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas. Já as necessidades não alienadas são de caráter qualitativo e permitem o desenvolvimento da multilateralidade humana. Para Heller, a mudança na estrutura social tem como principal motor a revolução na estrutura das necessidades humanas.

A revolução, no sentido que Marx a entendia, constitui uma revolução social total que pressupõe ao mesmo tempo implica a superação da relação estrutural entre teoria e práxis desenvolvida no capitalismo, e também a superação da estrutura burguesa das necessidades em seu conjunto (Heller, 1978, p. 178, tradução nossa).

Agnes Heller propõe pensar as necessidades dos trabalhadores como “necessidades radicais”, sendo estas as que ultrapassam os limites determinados pelas necessidades alienadas, as quais configuram um único modo de perceber as necessidades humanas no modo de produção capitalista.

As necessidades radicais são o horizonte de formação social humana, sendo impossíveis de serem alcançadas nesta sociedade rica em miséria econômica. Nesse sentido, “o homem rico é simultaneamente o homem carente e uma totalidade da manifestação humana de vida” (Marx, 2004, p. 112-113).

Em sua obra, Marx apresenta a dinâmica e versátil capacidade do capitalismo de produzir necessidades diversas e ricas, materiais e imateriais. No entanto, ao fazê-lo, ele demonstra o quanto estas estão distantes das diferentes frações da classe trabalhadora (crianças, jovens, mulheres, homens e velhos) em termos da possibilidade de que essas necessidades se convertam na criação de novas necessidades humanas, pois o que ocorre é o empobrecimento dessas frações de classe na capacidade de consumo de toda ordem. Marx destaca o tema das necessidades humanas como um dos mais candentes para seu tempo, e ressaltaríamos neste trabalho de pesquisa que, para o nosso tempo, século XXI, seria um dos mais urgentes a merecerem reflexão. Assim, Marx prossegue a análise de seu tempo histórico e que nos serve para pensar o tormento destes tempos:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele (Marx, 2004, p.83, grifo nosso).

O capitalismo é uma relação social de produção e venda de mercadorias, não tendo como objetivo primordial a satisfação das necessidades humanas, mas sim, atender prioritariamente aos desejos do capitalista, que visam à acumulação de capital. A produção reflete no homem como mercadoria e como um ser desumanizado, privado de suas necessidades corpóreas e espirituais.

A individualidade do ser se subsume na relação entre sua posse e a satisfação de suas carências. Ao contrário, na sociedade futura, conforme o gênero para si, a essência da espécie não poderá alienar-se do homem e, por conseguinte, não poderá ser reduzida a uma forma quantitativa. As necessidades e as capacidades humanas seriam de natureza qualitativa, e o qualitativo somente poderá ser trocado com o qualitativo, como observa Marx nos Manuscritos Filosóficos (Rosar, 2020b, p. 72).

É pelo trabalho que o ser humano constrói as condições efetivas de objetivação e alienação. Ao produzir, transforma a natureza externa e sua própria natureza humana interna;

ao transformar a natureza, o ser humano transforma sua natureza social. Quanto mais inserido no processo de universalização, o ser humano vai se apropriando da natureza e dos fenômenos que incorpora à sua atividade, mais amplia suas capacidades humanas.

Trata-se, então, de entender que as objetivações humanas refletem funções sociais no objeto, trata-se de uma atividade de caráter social. Os animais não humanos também interferem na natureza. Assim, podemos citar a abelha, ao construir sua colmeia; o passarinho, ao construir o seu ninho de gravetos; o joão-de-barro, ao construir seu ninho de barro; O animal “produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria” (Marx, 2004, p.85).

O ser humano não se separa da natureza, ele é natureza. A sua atividade se coloca entre ele e a natureza de forma mediada. Essa relação é demonstrada por Duarte (2013) ao discorrer sobre os processos de apropriação e objetivação. A objetividade quando aplicada ao gênero humano é distinta da objetividade atribuída à espécie humana. Essa diferença se deve ao fato de que, enquanto a espécie humana é compreendida a partir de características biológicas e naturais, o gênero humano é definido por aspectos sociais e históricos. Ou seja, a objetividade do gênero humano não está apenas relacionada à sua existência física e biológica, mas principalmente às formas como os seres humanos se organizam em sociedade, produzem cultura, estabelecem relações econômicas e desenvolvem a história.

O desenvolvimento do ser genérico é também o desenvolvimento do ser comunitário, do sujeito coletivo. A unidade do desenvolvimento do ser genérico como indivíduo singular e do ser comunitário aparece nas reflexões dos Manuscritos, cujo pressuposto indispensável para a expansão da riqueza das carências humanas se dá em um novo modo de produção, como observado por Marx (2004, p. 139): “Nova atividade da força essencial humana e novo enriquecimento humano”.

O ser humano rico em necessidades não se conforma com as necessidades de consumo e produção. Ele deseja mais do que a mera sobrevivência. No seu horizonte está a busca pela arte, beleza, afeto, liberdade, realização plena da individualidade, livre e universal. Não obstante, no capitalismo, o ser humano fica sujeitado à lógica da propriedade e à forma como essa propriedade responde às suas necessidades. A individualidade fica reduzida àquilo que possui, ou seja, a força de trabalho e às satisfações da carência.

Duarte (2013, p.191) ao refletir sobre desenvolvimento histórico da individualidade humana, destaca o caráter contraditório traçado por Marx, o fato de que a universalidade da produção não significa para os indivíduos o desenvolvimento rico de sua individualidade. Por outro lado, “o capitalismo gera, ao mesmo tempo e no mesmo processo, a máxima alienação, a

“absoluta pobreza” e as condições para o terceiro estágio, que é dos indivíduos livres e universais”.

Entendo que a passagem para o “terceiro estágio” do desenvolvimento da individualidade humana não se realizará se as pessoas não se apropriarem das possibilidades já existentes de ascensão à individualidade para si. [...] Postular a necessidade do desenvolvimento da individualidade livre e universal ao longo do próprio processo de superação do capitalismo terá que ser obra de indivíduos coletivamente organizados, de forma consciente, e não um movimento de massas alienadas conduzidas de maneira heterônoma e alienada (Duarte, 2013, p. 193).

A superação do Estado capitalista é justamente o caminho para o reino da liberdade, no qual Marx descreve como um estágio em que os indivíduos não estão mais sujeitados ao reino da necessidade, ou seja, ao reino da produção capitalista. O significado produzido na sociedade capitalista sobre liberdade, necessidade, riqueza social é completamente adverso do conteúdo produzido no reino da liberdade. Para esta sociedade, que ainda não nasceu, liberdade está relacionada à condução consciente de suas próprias condições de vida. Liberdade é viver em uma sociedade sem exploração, com tempo livre de fruição, lazer e desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Liberdade é mudar a forma de habitar o mundo em colapso climático. Liberdade é assumir a bondade como valor mediador entre indivíduo e o gênero humano, extrapolando as normas da sociedade burguesa, colocando-se com um valor humanitário, comunitário, fraterno, solidário, em coalizão contra a barbárie em que estamos vivendo no mundo sob a hegemonia do capital.

A Liberdade, em sua gênese, está enraizada no trabalho, enquanto mediação fundamental entre o ser humano e a natureza. Contudo, sob o capitalismo, o trabalho permanece alienado, submetido à lógica da necessidade e da valorização do capital. No horizonte de uma outra sociabilidade, ao superar as formas alienadas de produção e ao reconfigurar as relações sociais, o trabalho deixa de ser mera imposição externa e se torna expressão de uma individualidade livre e universal.

A liberdade anunciada na contrarreforma do ensino médio é a de adaptação dos adolescentes ao reino da produção capitalista. Por isso, torna-se tão necessária a assimilação, por meio dos conteúdos escolares, do discurso da sustentabilidade ambiental, da iniciativa empreendedora, da responsabilidade socioambiental e do conhecimento flexível, *inovador*, *empreendedor* e *criativo*, tudo isso associado à inclusão na cultura digital.

Mais uma vez, recorreremos à poética de Drummond, data? “este é tempo de partido, tempo de homens partidos”. Como esta cisão entre ser singular e gênero humano se realizou

na história? Foi sobre esta questão que Marx se debruçou: a resposta encontrada, divisão social do trabalho e a propriedade privada. Estes dois fatores requerem uma formação unilateral.

O esvaziamento e a banalização, provenientes da alienação, conduzem os “homens partidos” a empregarem respostas em favor da reapropriação de sua essência, abstraída pela usurpação do capital e pela dominação de classe da burguesia. As condições materiais e a encruzilhada histórica imputada pela lógica autodestrutiva do capital, encetam a humanidade à necessidade da arte como subversão à lógica do capital de desumanizar por completo os sentidos.

Walter Benjamin (1987) condenou aqueles que tentaram rejeitar toda função social da arte, e em sua luta contra a estetização da política dirigida pelo fascismo, defendeu a necessidade de politização da arte, para a construção da sociedade do futuro. Ao falar da fotografia, como a primeira técnica revolucionária de reprodução, e a crise que esta imprimiu à arte, Benjamin (1978, p. 171) escreveu:

Com efeito, quando o advento da primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionário - a fotografia contemporânea do início do socialismo - levou a arte a pressentir a proximidade de uma crise, que só fez aprofundar-se nos cem anos seguintes, ela reagiu ao perigo iminente com a doutrina da arte pela arte, que é no fundo uma teologia da arte.

A arte, embora possua uma lógica estética própria, não é plenamente autônoma em relação à política, pois está inserida nas condições históricas de sua produção e pode tanto servir à reprodução da dominação quanto à crítica e à emancipação social. E por isto, não deve recair num estereótipo enrijecimento político. Considerar que o ato estético é sempre político não significa nem que ambos são idênticos, muito menos que pela segunda esfera se pode explicar a primeira.

Vivemos tempos históricos de profunda regressão de direitos e de uma generalizada crise civilizatória. Assim como as florestas atingiram seu ponto de “não retorno”, como enunciam os ambientalistas e especialistas da área, parece impossível vislumbrar outro projeto societário. Recorrerei à arte do cinema para pensar a realidade na “ambivalência da esperança”, projetada no filme *O Último Pub* do diretor Ken Loach (*O Último*, 2023). A narrativa nos leva à Inglaterra e expõe a vida estilhaçada dos moradores de uma cidadezinha que passou a conviver com refugiados sírios. A decadência econômica e a ascensão da extrema-direita são mediações que atravessam toda a narrativa. A fotografia é o vínculo entre personagens principais. A personagem Yara tem uma poética que nos convoca em sua contradição: “A esperança dói, a esperança pesa”. O filme transita na ambiguidade de insistir na esperança em tempos de barbárie.

Nosella (2015), ao discorrer sobre a escola, lembra que Gramsci enfrentava dois desafios em seu tempo: o idealismo fascista e o socialismo reformista. Este último defendia a criação de escolas profissionais para os trabalhadores, acreditando ser um caminho para preparar líderes capazes de governar o Estado. Na interpretação de Gramsci,

[...] há maior preocupação com os excessos das atividades práticas e da profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos rigorosos, literários, humanistas, justamente porque pensa em uma escola média unitária massiva para o trabalhador, objetivando dilatar, como foi dito, a intelectualidade entre as massas trabalhadoras (Nosella, 2015, p. 133).

Nos escritos produzidos por Gramsci para a *Revista L'Ordine Nuovo* e Cadernos do Cárceres em diferentes traduções por seus estudiosos no Brasil (Nosella, 2007, 2015; Dias, 1996, Coutinho, 2000a, 2000b, Gramsci, 2024), é possível encontrar uma defesa insistente da escola clássica e humanística, na qual a profissionalização seja uma escolha livre, não uma obrigatoriedade compulsória. Além disso, a cultura, entendida como a apreensão mais desenvolvida do conhecimento científico e humanístico sempre foi defendida como essencial para a compreensão da vida e do tecido social, assim como para o enfrentamento organizado em bloco histórico contra os níveis mais agudos da instalação da barbárie.

A lógica destrutiva do capital tem levado a uma perpetuação de condições que ameaçam a sobrevivência humana e limitam a liberdade e a autorrealização. A desqualificação da ciência, da educação e da cultura, que frequentemente são transformadas em mercadorias, impede a formação de um pensamento crítico humanizado necessário para a emancipação.

A coalização empresarial hegemonizou o projeto formativo para as escolas brasileiras, radicalizando as formas de mercantilização e mercadorização da educação pública e confrontando experiências ousadas que foram consolidadas como referências socialmente reconhecidas pelo campo progressista, como o ensino médio integrado.

A perspectiva de democratização da ciência e da arte não devem se restringir aos princípios da democracia burguesa, limitando-se somente à universalização do acesso a escola básica ou à universidade, muitas vezes oportunizadas de forma dissociada das oportunidades sociais, resultando em cenários escolares desiguais, diferenciados e segmentados. Nesta direção, seria, portanto, imprescindível democratizar as oportunidades de ensino, assegurando aos adolescentes das camadas populares e da periferia as “mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas” (Fernandes, 1989, p. 30). O nosso atual desafio é imperativo, construir, nos limites do Estado autocrático, um ponto de partida convergente e unitário de luta no campo progressista, um esforço teórico-prático dos coletivos de militantes e seus intelectuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de conjuntura no pensamento gramsciano exige mobilizar o movimento histórico, que para Gramsci, oscila, constantemente, entre o primeiro e o terceiro momento da correlação de forças através da mediação do segundo momento, o da correlação de forças política. Nível “da estrutura às superestruturas complexas” e que nos conduz à discussão que apresenta sobre o Estado e suas crises, a exemplo do campo ideológico-hegemônico que trata da disputa pela direção intelectual e moral da sociedade — o “nível das superestruturas complexas” (Gramsci, 2024).

A conjuntura do Brasil apresenta grandes desafios ao campo progressista. As análises sobre o fenômeno do bolsonarismo realizadas por Mattos (2020) e Leher (2023a) evidenciam que a derrota eleitoral de Jair Bolsonaro não implicaria, necessariamente, na superação do projeto encarnado pelo ex-presidente. Compreendemos que o avanço da extrema-direita, intensificado nos últimos doze anos, constitui um dos elementos centrais da contrarrevolução preventiva, instaurada sempre que há progressos, ainda que limitados, nas políticas sociais. Tais avanços, mesmo insuficientes para reduzir o abismo entre a acumulação de riqueza e o aprofundamento da pobreza — marcas estruturais da desigualdade brasileira —, desencadeiam reações conservadoras.

No plano nacional, soma-se a esse quadro um cenário político desfavorável no Congresso Nacional, cuja correlação de forças compromete o orçamento da União e restringe investimentos em áreas estratégicas, como educação, saúde e outras políticas sociais, enfrentamento da crise climática, infraestrutura, dentre outras. Esse contexto se agrava pelas constantes negociações de cargos com o centrão — espaço político hegemônico por forças conservadoras historicamente presentes no comando do país. Apesar das concessões realizadas em troca de apoio parlamentar, tais articulações revelam-se insuficientes diante dos interesses da burguesia nativa que, como bem destacou Fernandes (2005), busca aprofundar a expropriação dos recursos públicos em benefício próprio.

A crise de hegemonia — isto é, a crise de representação —, que no caso brasileiro se desdobrou em crise política e econômica a partir de 2013, deu origem a um movimento de revolução-restauração, articulado pelas forças conservadoras e pela extrema-direita. Esse movimento produziu impasses estruturais em nosso tempo histórico.

O cenário político brasileiro tem sido marcado por intensas disputas entre setores conservadores e ultraconservadores e pela tentativa de rearticulação de agendas históricas dos movimentos sociais, voltadas ao reconhecimento da pluralidade social e à construção de uma

sociedade e de uma educação efetivamente democráticas. Entre essas agendas, destacam-se a defesa dos direitos humanos, a igualdade de gênero, a implementação de políticas estatais agroecológicas, os movimentos pela reforma agrária, a garantia dos direitos dos povos originários, a luta por justiça racial, a secularização da vida e a igualdade cultural.

Os desafios para a defesa da educação pública assumem proporções significativas. A conjuntura internacional, marcada pelo prolongamento de sucessivas guerras, pela polarização geopolítica com os Estados Unidos e pelo crescimento da extrema-direita no mundo, impõe novos dilemas ao terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os movimentos ultraconservadores, na atualidade, expressam-se por meio de uma aliança entre militarismo, agronegócio e fundamentalismo religioso.

Nesse contexto, o terceiro mandato do presidente Lula enfrenta, simultaneamente, o avanço da extrema-direita e o agravamento das dificuldades de governabilidade diante de um parlamento majoritariamente composto por políticos conservadores e ultraconservadores, ávidos pela apropriação do orçamento público em benefício de suas emendas, reforçando uma cultura política de caráter colonial que sustenta as bases da disputa eleitoral para 2026. Tal composição parlamentar compromete significativamente a capacidade orçamentária do Executivo. Construir novas formas de enfrentamento e estabelecer “um novo ponto de partida” para a articulação das forças populares constitui, assim, um desafio histórico. A coalizão empresarial, favorecida pela conjuntura nacional e internacional, encontra-se organizada em redes amplamente articuladas, fortalecendo a hegemonia do projeto neoliberal para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica, promovendo o avanço do empresariamento da educação, a expansão dos processos de mercantilização e o aumento da influência de instituições religiosas (Leher, 2023a).

Na ofensiva da agenda neoliberal, o ensino médio ocupa posição central na disputa. A contrarreforma do ensino médio representa a restauração de um movimento histórico que, em vez de consolidar as conquistas sociais e os direitos trabalhistas, busca revertê-los. Esse movimento de revolução-restauração compromete o processo histórico construído desde a década de 1980 em prol da democratização e da universalização do conhecimento escolar como um direito subjetivo e irrestrito. Abre-se, assim, um espaço de reorganização e confluência entre movimentos de expansão e regressão, resultando em um projeto reacionário que objetiva restaurar a ordem anterior ao período constitucional de 1988, travestindo de “novo” a velha ordem.

Os intelectuais orgânicos da burguesia e da extrema-direita atuam, de forma articulada, tanto na estrutura quanto na superestrutura, conformando a atual fase da restauração reacionária, que não hesita em recorrer a apelos à intervenção militar. Nesses termos, Mattos (2020)

destaca a força ideológica do bolsonarismo, cuja difusão do discurso de ódio é centrada na defesa da ditadura militar e de suas práticas de terrorismo de Estado.

A contrarreforma do ensino médio configura-se como uma reforma de caráter sistêmico, articulada a um conjunto mais amplo de reformulações curriculares implementadas no mesmo período histórico. Não se trata de um processo isolado, mas de uma reestruturação abrangente das políticas educacionais, marcada pela adoção de diretrizes alinhadas ao projeto societário neoliberal. O bloco empresarial atua para atender às exigências da nova configuração econômica da divisão internacional do trabalho, caracterizada pela recomposição das classes dominantes. O modelo atual de acumulação de capital procura articular a redução dos custos com a força de trabalho à produção de bens e serviços. Nesse contexto, observa-se uma convergência planejada entre a contrarreforma do ensino médio, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos primários do orçamento público, e a reforma trabalhista instituída pela Lei nº 13.467/2017.

A coalizão empresarial orchestra uma direção cultural e moral voltada à formação da juventude, orientada por um *télos* competitivo e estético, utilizando um discurso de apelo econômico que projeta um padrão de sociedade a ser almejado. Essa estratégia é implementada tanto pelo Estado quanto por seus aparelhos de hegemonia, persistindo em alcançar as metas culturais elaboradas por esse bloco no poder. Argumentamos, neste trabalho, pela necessidade de ampliação dos estudos que incorporem o debate sobre estética e arte na formulação do ensino médio integrado, de modo a promover uma inflexão filosófica que articule trabalho e educação. A insuficiência de pesquisas nessa área favoreceu a expansão e a hegemonia do pensamento pragmatista e pós-moderno, cuja marca reside na supervalorização do conhecimento tácito, na desvalorização do conhecimento científico, no relativismo epistemológico e na negação da especificidade do trabalho docente, resultando na diluição do papel dos professores como mediadores da cultura.

Desse modo, essa política convergente busca condicionar a juventude da classe trabalhadora por meio de processos formativos precários, aligeirados e simplificados, distantes dos conteúdos científicos e ajustados ao princípio da flexibilização na distribuição do conhecimento. A contrarreforma do ensino médio constitui a expressão de um projeto radical e ampliado do bloco empresarial, orientado a garantir uma formação restrita e pragmática, que inviabiliza a inserção autônoma, criativa, inventiva e crítica dos filhos e filhas da classe trabalhadora na vida social e política.

Demonstramos que a perspectiva de criatividade espontânea, estimulada pelo bloco empresarial e incorporada à contrarreforma, é conduzida pela pedagogia do capital e impõe

conteúdos e conceitos que se articulam no fortalecimento de uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de vida estruturada na economia, na ética e na estética do tólos burguês.

A contrarreforma do ensino médio retoma, de forma radicalizada, o projeto da pedagogia do capital voltado à formação dos adolescentes em nosso país. Trata-se de uma iniciativa conduzida por uma coalizão empresarial que revitaliza as pedagogias do “aprender a aprender”, analisadas por Duarte (2004a). A experiência das reformas realizadas na década de 1990 já prenunciava a radicalização das ações atualmente implementadas pelo Estado e por seus aparelhos de hegemonia.

Os conteúdos promovidos pela pedagogia do capital operam no sentido de fetichizar os saberes essenciais do currículo escolar, deslocando a centralidade da ciência, da arte, da filosofia e da política para conteúdos voltados ao empreendedorismo e a uma suposta inovação tecnológica, apresentados como mediadores do desenvolvimento da criatividade. Essa inserção de conteúdos aparentemente “novos” é preconizada como condição indispensável ao desenvolvimento psíquico e às transformações sociais e econômicas dos sujeitos. No entanto, tais processos resultam na fragmentação dos indivíduos, reduzidos a papéis alienados de “empreendedores de si mesmos”.

A contrarreforma do ensino médio configura-se como um projeto articulado entre setores empresariais e forças políticas conservadoras e ultraconservadoras, em consonância com diretrizes de organismos internacionais. Insere-se em um contexto de contrarrevolução preventiva, assumindo uma postura declaradamente contrária à expansão da experiência do ensino médio integrado na rede pública. Embora ainda em caráter experimental, essa proposta representa uma “aposta histórica”, reunindo em si limitações e contradições próprias de uma instituição escolar inserida na lógica da sociedade capitalista.

A análise de conteúdo dos documentos oficiais evidencia que os Institutos Federais foram diretamente impactados pela contrarreforma, apresentando particularidades relacionadas à natureza dessas instituições. O conteúdo expresso nos PPCs e nas Diretrizes Curriculares do IFMA e do IFCE revela a assimilação e a adoção das orientações da contrarreforma. A análise documental do Programa Novos Caminhos trouxe à luz evidências de que esse programa contribui para o estreitamento das parcerias público-privadas e para o comprometimento do caráter público-estatal. Ademais, a posição declarada do CONIF, em 2024, a respeito da constituição de uma terceira parte no currículo dos Institutos — denominada “núcleo de integração/articulação” —, somada às análises de outros pesquisadores, confirma que a contrarreforma avança sobre a experiência do ensino médio integrado nos Institutos Federais.

A contrarreforma do ensino médio produz impactos estruturais na organização curricular dos Institutos Federais e nas formas de oferta de cursos, além de abrir caminho para o esvaziamento das referências teóricas acumuladas pela experiência do ensino médio integrado sob a perspectiva da educação politécnica. As Diretrizes Curriculares para os cursos técnicos de nível médio nos dois Institutos Federais estudados determinaram a criação de uma terceira parte nos currículos: no IFMA, denominada “núcleo politécnico”, e, no IFCE, chamada “núcleo diversificado”. É justamente nessa parte do currículo que ocorre, de forma mais acentuada, a incorporação dos conteúdos determinados pela contrarreforma, em detrimento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como demonstramos ao longo deste trabalho.

Tanto nos projetos do IFMA quanto nos do IFCE, observa-se um discurso que assimila a ideologia do empreendedorismo, da inovação tecnológica, da criatividade espontânea, da sustentabilidade, da responsabilidade social e ambiental e da necessidade de formação de profissionais flexíveis e empreendedores. A linguagem adotada nesses projetos articula-se diretamente aos princípios da pedagogia das competências. Essa assimilação ocorreu de forma mais explícita nos projetos do IFCE, enquanto, no IFMA, manifestou-se de maneira mais implícita, destacando-se nos PPCs um conteúdo aparentemente mais crítico e com indícios de aproximação a uma concepção pedagógica progressista, associada à pedagogia do trabalho.

Todavia, é necessário explicitar por que, em um Instituto Federal, essa assimilação ocorreu de modo mais declarado e, em outro, de forma mais velada. Antes, é importante ressaltar que os documentos dos dois Institutos foram elaborados em um cenário de acentuada ascensão do conservadorismo no país. Nesse contexto, como já mencionado, o governo Michel Temer impulsionou diversas ações preocupantes direcionadas aos Institutos Federais. Diante disso, a mobilização institucional nacional em prol da discussão sobre o currículo integrado tornou-se urgente. Assim, os reitores dos Institutos Federais e o Fórum de Pró-Reitores de Ensino articularam o I Seminário de Ensino Médio Integrado, organizado pelo Conselho Nacional de Reitores dos CONIF, realizado em Brasília, de 19 a 21 de setembro de 2017.

A partir desse evento, ganharam força as orientações para que os Institutos Federais reformulassem seus currículos, sob a justificativa de fortalecer a concepção pedagógica do ensino médio integrado em oposição à contrarreforma do ensino médio. No Maranhão, em 2017, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) iniciou as primeiras reuniões técnicas com as equipes para debater a reformulação dos PPCs. Em março de 2018, durante a I Reunião Técnica de Ensino, realizada nos dias 27 e 28, a PROEN promoveu uma atividade de formação com os Grupos de Trabalho - GTs de Currículo, por meio de palestra proferida pelo professor Édison Gonzague Brito da Silva, do Instituto Federal Farroupilha, que relatou a experiência de integração

curricular daquela instituição. Essa experiência serviu de referência para os trabalhos de reformulação dos PPCs no IFMA. Além da palestra, foram realizados vários momentos de estudos formativos, com base em artigos científicos de autores de referência na área Trabalho e Educação, vinculados à tradição marxista e que abordam de forma aprofundada o projeto de ensino médio integrado.

Em Hora (2022) apresentamos o percurso desse debate. O trabalho da PROEN prosseguiu no segundo semestre de 2018, no II Seminário Nacional de Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília. Nesse evento, foram aprovadas as Diretrizes Indutoras para o Ensino Integrado, posteriormente referendadas pelo CONIF como referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Institutos. Em 2018, os dirigentes anunciaram que as Diretrizes Indutoras serviriam “para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica”. Esse documento passou, assim, a orientar os trabalhos do GT Currículo do IFMA em 2019.

Entretanto, a aceleração da agenda de trabalho, a compactação das atividades e sua execução em um curto intervalo de tempo já prenunciavam dificuldades. Essas tensões se evidenciaram no chamado “evento de Bacabal”, ocorrido no segundo semestre de 2019, quando docentes do campus Bacabal rejeitaram a proposta apresentada pela PROEN, principalmente em razão da redução da carga horária de disciplinas e da criação de uma “terceira parte do currículo”, entendida como uma aproximação à contrarreforma do ensino médio. A resistência, inicialmente espontânea, expandiu-se para outros campi, inviabilizando, naquele ano, a implementação das mudanças nos PPCs. Em 2020, com o agravamento da pandemia de Covid-19, as atividades de reformulação curricular foram suspensas.

Após o período de transição de gestão e do processo eleitoral para reitor e diretores de campus do IFMA, já no contexto da pandemia de Covid-19, o debate sobre a reformulação curricular foi retomado sob a justificativa da urgência imposta pelas “Diretrizes para Educação Profissional”, aprovadas em janeiro de 2021, e pelo atraso na atualização dos cursos com base nas Diretrizes Indutoras, aprovadas pelo CONIF em 2018. O calendário de trabalho da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis, sob nova gestão, apresentou uma agenda arrojada e urgente, com metas de execução rápida e entrega de produtos. A partir do documento denominado Plano Integrado de Ações Estratégicas 2021, a reconstrução das Diretrizes institucionais para os cursos técnicos passou a figurar como uma das prioridades da política de ensino.

Contudo, o “evento de Bacabal” havia disseminado um estado de alerta entre técnicos ligados ao ensino e docentes. A partir do segundo semestre de 2020, iniciaram-se estratégias de organização de forças internas para disputar o projeto de formação. Em março de 2021, foi

constituído o Fórum em Defesa do Ensino Médio Integrado, conhecido como Fórum EMI. Este fórum era composto majoritariamente por docentes das áreas de ciências humanas, com forte participação de professores de filosofia, sociologia, história e pedagogia, em sua maioria atuantes nas licenciaturas. Também participaram docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, técnicos e docentes do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). O Fórum EMI teve pouca adesão de docentes da área de arte, mas contou com forte apoio das seções sindicais do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) Seção Maracanã e Seção Monte Castelo.

O Fórum elaborou um calendário de atividades de caráter político, que incluiu estudos de textos sobre o ensino médio integrado e a contrarreforma, debates temáticos em formato de lives e reuniões de mobilização. No primeiro semestre de 2021, promoveu uma série de ações de enfrentamento à implementação da contrarreforma. Entre elas, destaca-se a criação do projeto de extensão *Debates Integrados*, cujo objetivo era “otimizar espaços de reflexão, debate e proposição de ações potencializadoras para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na rede pública de ensino no Estado do Maranhão” (IFMA, Projeto de Extensão, 2021).

Entre as ações mais relevantes do Fórum EMI, destacam-se dois documentos de intervenção nas ações da Pró-Reitoria de Ensino: 1) a *Carta Aberta sobre o PNLD e a Escolha do Livro Didático*, produzida em agosto de 2021, e 2) o documento *Propostas do Fórum EMI para a Construção da Minuta de Resolução das Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Este último, com um conteúdo estruturado em treze itens, foi entregue oficialmente à Pró-Reitoria de Ensino do IFMA, em reunião que contou com representantes da Pró-Reitoria, docentes do Fórum EMI e membros das seções sindicais do Sinasefe. O objetivo do documento foi disputar os conteúdos das Diretrizes Curriculares do IFMA (DCI-EPTNM, 2022), que estavam em processo de elaboração. Essa disputa de correlação de forças resultou em um conteúdo de caráter crítico nas diretrizes curriculares do Instituto.

O bloco orgânico e articulado em rede, formado por docentes de diferentes instituições, possibilitou algumas vitórias na “guerra de posição”, isto é, na disputa em torno da identidade do ensino médio integrado. Entre essas conquistas, destacam-se duas: 1) a exclusão da possibilidade de adoção de carga horária na modalidade EaD, o que resultou na retirada dessa orientação dos PPCs, e 2) a garantia da manutenção das disciplinas de sociologia, filosofia e arte ao longo dos três anos do ensino médio, ainda que com redução da carga horária.

O Fórum EMI conquistou notabilidade e respeito dentro e fora do IFMA. A partir de 2022, passou a participar de diversos eventos para debater a contrarreforma do ensino médio, tanto nos campi do IFMA quanto em atividades promovidas por sindicatos, movimentos sociais

e entidades acadêmico-científicas. Sua atuação também alcançou meios de comunicação comunitários, com participações na Rádio Tambor e na Rádio Educadora. O Fórum tornou-se o principal protagonista da articulação do Comitê Maranhense pela Revogação do Novo Ensino Médio no ano de 2022 e 2023.

Por outro lado, a trajetória de elaboração do Documento Norteador do IFCE (DNC-TIEM, 2022) ocorreu sem uma disputa significativa de forças políticas internas. A Pró-Reitoria de Ensino do IFCE seguiu um percurso semelhante ao do IFMA, embora com particularidades institucionais. Os debates internos tiveram início em 2017, e, em 2019, foi apresentada uma primeira versão do documento, resultando nas primeiras alterações dos PPCs. Contudo, durante toda a fase de implementação das mudanças curriculares, não houve uma articulação organizada de enfrentamento à contrarreforma.

Após consulta a documentos da Seção Sindical do Sinasefe em Fortaleza (SINDSIFCE), constatou-se que as atividades de debate sobre o tema foram escassas. Apenas em 2023 o Sindsifce realizou algumas discussões, mas com baixa adesão, e, nesse período, o Documento Norteador já estava consolidado e vários PPCs haviam iniciado suas reformulações. Ressalta-se que o Ceará possui uma experiência mais consolidada de parcerias público-privadas na rede estadual de ensino, que se tornaram modelos para o país e, consequentemente, influenciaram o próprio IFCE. O Ceará consolidou a de experiência de dez anos do projeto de ensino médio integrado por meio da política pública que ganhou o nome de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Essa experiência vem sendo implantada desde o ano de 2007 no começo da primeira gestão de Cid Gomes.

O Estado do Ceará, sob a perspectiva de Santos, Belmiro e Amaral (2023, p. 40) assume fortemente o modo de operar a administração pública sob a concepção neoliberal. Não à toa tornou-se um laboratório das políticas públicas nacionais, “a máquina estatal cearense teve, destacadamente, a indução de políticas educacionais voltadas para a profissionalização dos trabalhadores”. Nesse contexto, as EEEPs são apresentadas como centro de um pensamento fundamentado no padrão de desenvolvimento que objetiva subsumir a escola à economia.

A análise da dimensão das disputas, evidenciada tanto na atuação de um bloco orgânico articulado quanto na ausência dele, reafirma a importância da participação da sociedade civil organizada e da mobilização permanente de estudantes, professores e técnicos das instituições públicas. Essa mobilização deve ocorrer de forma articulada com associações científicas, entidades sindicais e movimentos populares, na defesa intransigente do direito à educação. É evidente, como demonstramos ao longo desta tese, que a força da coalizão empresarial é esmagadora e encontra uma conjuntura amplamente favorável à sua expansão. Todavia, a experiência

de disputa pela correlação de forças nos dois Institutos analisados demonstra que a defesa da escola pública precisa assumir um caráter de coalizão, capaz de intervir na estrutura e na superestrutura. A capacidade de organização dessas disputas define o tipo de enfrentamento que podemos construir contra os setores da extrema-direita autoritária e da direita empresarial neoliberal, que ameaçam a ordem democrática e a própria existência de uma escola pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, assegurada a toda a população brasileira.

A expropriação das condições objetivas e qualitativas de desenvolvimento da formação do psiquismo dos adolescentes, promovida pela contrarreforma do ensino médio, significa privar as futuras gerações do acesso às objetivações genéricas, como a ciência, a arte e a filosofia. É justamente por meio da apropriação e da objetivação – processos inter-relacionados – que se constitui a individualidade humana. Apenas a partir desses processos os adolescentes podem formar uma concepção de mundo e, conseqüentemente, organizar suas atividades cotidianas de maneira consciente, superando, progressivamente, a espontaneidade da vida diária. A condução da vida refere-se, assim, à capacidade de agir de forma intencional, informada e ativa, intervindo criticamente na realidade e transformando, ao mesmo tempo, a própria personalidade.

Os Institutos Federais acumularam ampla experiência no ensino de Arte, desenvolvendo um trabalho educativo socialmente referenciado nas comunidades onde estão inseridos. No final da década de 1970, as então Escolas Técnicas Federais do Maranhão e do Ceará assumiram uma posição política ousada e inovadora ao ofertarem, ainda sob o regime da ditadura empresarial-militar, as quatro linguagens artísticas – antes mesmo de sua obrigatoriedade legal. A experiência acumulada nesse período explica, em parte, a capacidade de expansão dessas instituições, a partir de 2008, no eixo de formação em Produção Cultural e Design.

A contrarreforma do ensino médio, ao restringir o ensino de Arte, atinge diretamente o projeto de ensino médio integrado e, de modo particular, a experiência estética consolidada nos Institutos Federais. Conforme Marx (2004), o ser humano se apropria de sua essência de maneira unilateral; é o corpo (*Leib*), em sua dimensão visível e invisível, somática e psíquica, que se encontra em disputa no processo formativo. A formação unilateral, portanto, fundamenta-se na compreensão da corporalidade sensível e complexa, na qual a dimensão estética adquire dignidade existencial, isto é, constitui-se como expressão superior da autoprodução humana, articulando-se ao desenvolvimento unilateral do ser social.

Ao deslocar a centralidade da arte, da filosofia, da sociologia e de outras áreas das ciências humanas em favor da ideologia do empreendedorismo, a contrarreforma destitui a dimensão estética de sua dignidade existencial, reduzindo-a a um componente secundário e instrumental, alheio ao pleno desenvolvimento humano.

A redução dos conhecimentos das ciências humanas nos currículos dos Institutos Federais e a adoção de conteúdos alinhados à ideologia empreendedora configuram uma lógica irracional e anti-humanista, mas extremamente funcional aos interesses do capital. Essa lógica priva as futuras gerações do acesso às objetivações genéricas – ciência, arte e filosofia – que possibilitam saltos qualitativos no desenvolvimento humano e na capacidade de operar reflexões críticas sobre a realidade social, cultural e histórica, bem como sobre as relações sociais de produção, as relações éticas e as estéticas. Ademais, é por meio do pensamento por conceitos, característico da fase da adolescência, que se forma a concepção de mundo – fase decisiva, como demonstramos à luz da psicologia histórico-cultural. O *Projeto de Vida* da contrarreforma do ensino médio tem como objetivo central fortalecer a concepção de mundo capitalista.

Nesse sentido, é categórico compreender a centralidade do *Projeto de Vida* previsto nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2018a). Sua acepção formativa, orientada pelos valores do projeto neoliberal, busca desenvolver as dimensões pessoal, profissional e social a partir da lógica da construção de si mesmo, promovendo, contudo, a unilateralidade do indivíduo. Tal perspectiva fragmenta os laços sociais, afetivos e comunitários, potencializa valores de competitividade voltados à sobrevivência e mina a construção de um projeto coletivo de vida social. O conteúdo presente nos *Projetos de Vida* está diretamente relacionado às competências socioemocionais, sob uma abordagem psicologizante, marcada pela intenção de controle do comportamento e de regulação das capacidades intelectuais, sensitivas e corporais dos adolescentes. A ênfase nessas competências constitui um indicador de que tanto o padrão societário neoliberal quanto as metas culturais do bloco no poder vêm sendo efetivamente reproduzidos. Esse bloco, por meio de um *télos* competitivo e estético, fortalece a fetichização da existência, submetendo os indivíduos a compreenderem a liberdade como uma adaptação bem-sucedida ao reino da produção.

A pedagogia do capital sustenta uma concepção de criatividade como resultado de processos espontâneos, em oposição à natureza do trabalho educativo sistemático de transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico. Sua finalidade é ajustar a formação juvenil ao projeto societário neoliberal. Dessa lógica decorrem o empobrecimento formativo da juventude, a naturalização da cultura da precarização do trabalho, a intensificação da exploração e, por consequência, o rebaixamento do valor da força de trabalho.

Em perspectiva oposta a esta anunciada, a pedagogia histórico-crítica coloca em evidência no debate o tipo de conhecimento a ser transmitido na escola, questionando as características da atividade educativa na unidade dialética conteúdo-forma. Somente pela apropriação de objetivações genéricas, como ciência, arte e filosofia pelos adolescentes ajuda a formar uma

concepção de mundo e, conseqüentemente, a ordenar suas atividades cotidianas conscientemente, levando-os à condução de suas vidas. Diferentemente do *Projeto de Vida*, que fetichiza a existência, a “condução da vida” refere-se à capacidade de agir de forma intencional, informada e ativa, transformando e intervindo na própria realidade e na personalidade, em direção à formação da individualidade para-si.

Florestan Fernandes, em *O Desafio Educacional* (1989), não transferiu para a escola o pessimismo analítico decorrente de sua leitura sobre a atuação exasperada do Estado autocrático e os limites estruturais para a realização de reformas democráticas. Esse educador militante conseguiu vislumbrar na escola um espaço de transgressões possíveis, no qual os sujeitos do processo educacional ainda podem se movimentar historicamente e intervir politicamente. Foi sobre a sala de aula que ele depositou novas expectativas e possibilidades, desafiando-nos a buscar “um novo ponto de partida”. A partir de suas reflexões, podemos inferir que a pedagogia histórico-crítica, com todas as suas contradições, constitui-se, em escala nacional, como um movimento que se apresenta como esse “novo ponto de partida”.

A pedagogia histórico-crítica defende uma concepção de escola e de criação na qual as relações entre trabalho educativo e prática social são processos complexos, mediados e historicamente determinados. De modo semelhante, essa complexidade se expressa nas relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação e transformação das ideias sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade. Para que se constitua uma verdadeira formação criadora, é imprescindível a transmissão sistemática dos conteúdos clássicos, pois apenas pela apropriação do patrimônio humano-genérico, em suas máximas expressões, o estudante pode desenvolver plenamente suas capacidades humanas essenciais. Quanto mais rico e socialmente elaborado for o conteúdo assimilado, mais elevado será o desenvolvimento do psiquismo.

Nessa perspectiva, a finalidade da educação escolar consiste em superar o pensamento empírico, submetido às aparências imediatas e ao fetichismo, conduzindo os estudantes à formação do pensamento conceitual e criativo, próprio da apropriação das objetivações genéricas da humanidade. A arte, nesse processo, assume um papel central. Conforme nos ensinou Ernst Fischer (1959), a arte não é um adorno supérfluo da vida, mas uma necessidade histórica, pois possibilita ao ser humano apropriar-se, de modo sensível e universal, das contradições e das potencialidades do mundo humano. Cabe, portanto, à escola criar nos estudantes a necessidade vital da arte, não como entretenimento, mas como meio de autoconhecimento, desfetichização e expansão da individualidade humana, contribuindo para a formação omnilateral e para a emancipação intelectual.

A concepção de criatividade defendida pela pedagogia histórico-crítica confronta a dicotomia instaurada pelas concepções naturalizantes e espontaneístas de criatividade difundidas pela pedagogia do capital, que opõem criação e reprodução, construção e transmissão do conhecimento, inovação e conservação. Para a pedagogia histórico-crítica, a criação é um processo inerente à natureza humana. Para que ela ocorra, é imprescindível a apropriação dos produtos da atividade humana; somente assim é possível criar objetivações. O trabalho constitui a gênese da sensibilidade humana e da própria formação dos sentidos. Como afirma Marx (2004), a formação dos cinco sentidos é resultado de todo o processo histórico, pois os sentidos humanos se humanizam nas contradições das relações sociais de produção e no movimento histórico da formação social.

Nos últimos meses de produção desta pesquisa, o governo Lula aprovou a *Política Nacional de Ensino Médio*, instituída em 31 de julho de 2024, por meio da Lei nº 14.945/2024. O governo apresentou a nova legislação como uma reestruturação dessa etapa de ensino, com alterações na Lei nº 9.394/1996 e uma revogação parcial da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio. No entanto, como evidenciado nos resultados desta pesquisa, a nova lei não altera de forma substantiva os elementos centrais da contrarreforma.

O Ministro de Educação, Camilo Santana, destacou como vantagens a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas e a regulamentação dos itinerários formativos. Contudo, o discurso oficial não corresponde à materialidade: mantiveram-se as áreas de conhecimento e os componentes curriculares tal como estruturados na lei anterior; permaneceu a lógica do notório saber, que destitui os professores de sua profissão e descaracteriza os saberes disciplinares; manteve-se o estímulo à oferta de EaD no ensino médio, bem como as parcerias público-privadas. Configura-se, portanto, como uma falácia discursiva a alegação governamental de que teria ocorrido uma “revogação parcial”, uma vez que se preserva a estrutura essencial da política implementada em 2017.

A única saída efetiva para a construção de um projeto alternativo para o ensino médio brasileiro seria a revogação total da Lei nº 13.415/2017. Contudo, a conjuntura apresentada no início desta análise sobre os impasses no terceiro mandato do governo do Presidente Lula da Silva e a histórica atuação do Estado autocrático no país, não deixa dúvidas: as transformações capitalistas se completam apenas em benefício das elites. A contrarreforma do ensino médio amplia as desigualdades educacionais em um contexto em que a educação pública nacional está encurralada pela pressão do empresariamento da educação e por um cenário político cada vez mais complexo, heterogêneo e polarizado. No contexto do capitalismo dependente e periférico,

a chamada conciliação de classes cumpre, na prática, a função de bloquear reformas democráticas, dentre elas, as reformas educacionais.

Como já advertia Florestan Fernandes (1986), trata-se do bloqueio da revolução dentro da ordem, uma revolução que, por sua natureza, é parte integrante e simultânea de mudanças estruturais mais profundas, que poderiam realmente enfrentar os dilemas históricos do país, incluindo o dilema educacional.

Nestas pistas apontadas por Florestan Fernandes, o nosso desafio urgente ainda permanece: o de enxergar a defesa da escola pública e da universidade pública como um ponto de partida de convergência e unitário de luta no campo progressista, um esforço teórico-prático dos coletivos de militantes e de seus intelectuais. Com a lembrança da personagem Yara do filme o *Último Pub*, voltamos a insistir: não desistamos da esperança e dos nossos sonhos embalados por nós, porque “sonhos não envelhecem”. Apesar do peso e da dor que nos causa a esperança, é muito mais pesado abandoná-la.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago Xavier. **Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical**, 2018. 235f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANJOS, Ricardo A educação escolar de adolescentes e o conceito de condução da vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 109–121, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641174. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641174>>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/889383f0-b400-4b08-856f-92d2103287fc/download>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- BARBARA, Maristela, MIYASHIRO, Rosana, GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Educação Integral dos Trabalhadores**: Práticas em construção. São Paulo, CUT, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes. **Como nossos pais**. Intérprete: Elis Regina. 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2qqN4cEpPCw>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- BEMVINDO, Vitor. **Por uma história da educação politécnica**: concepções, experiências e perspectivas. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Demian de Melo. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 13, n. 27, p. 39-53, jul./dez. 2012.

BOITO JR., Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 27, n. 50, p. 111–119, 2020. DOI: 10.53000/cma.v27i50.19004. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19004>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRAGA, Lucelma S. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. 2019. 441f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2019.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar. **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

CARVALHO, Liana. A. A. de. **As necessidades humanas em Agnes Heller**. 2020. 396f.: il. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

CÁSSIO, Fernando. Nunca me sonharam e o sequestro das histórias. **Carta Capital**, São Paulo, 6 set. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sonia Maria. Trabalhos encomendados e minicursos do GT 09 no período de 1997 a 2013: elementos para o debate. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 22-67, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8613>. Acesso: 21 jan. 2024.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

CIAVATA, Maria. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

COAN, Marval. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. 540f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CUNHA, Luís Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 357-377, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 Abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELLA FONTE, Sandra. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, nº 2, 2018 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/issue/view/39> Acesso em: 04 fev. 2022.

DELLA FONTE, Sandra. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Edmundo. **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo, editora de Cultura, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUARTE, Newton, DELLA FONTE. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010b, p. 422-590. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvZWfhSp5VNHX6KqKLh/>. Acesso em 21 jul. 2024.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 15 abr. 2021.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERNANDES, Florestan. **Brasil**: em compasso de espera. Pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

_____. FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

_____. FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1989.

_____. FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Ed. Globo, 2005.

_____. FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Ed. Global, 2008.

_____. FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América latina**. São Paulo: Ed. Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. Sugestão de dispositivos constitucionais para o esporte, a educação, o lazer e a cultura. In: DAMASCENO, Alberto (org.) **A educação como ato político-partido**. São Paulo, Ed. Cortez, 1988.

FERRAZ, Janaynna de Moura. **Para além da inovação e do empreendedorismo no capitalismo brasileiro**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Belo Horizonte, 2019.

FERRAZ, Janaynna de Moura, FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 105-117, jan./fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ScBZSdpKpQNHGP9jnbCTHXf/?lang=pt&format=pdf..> Acesso: 02 de abril de 2024.

FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Luiz Claudio. Ivone Lara, 100 anos: como a enfermeira influenciou a sambista. **Agência Brasil**. Brasília, 13 abr. 2022. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/ivone-lara-100-anos-como-enfermeira-influenciou-sambista>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FILGUEIRAS, L.; PINHEIRO, B.; PHILIGRET, C.; BALANCO, P. “Modelo Liberal Periférico bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula”. In: CORECONRJ. **Os anos Lula**. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010, p. 35-70.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. **Reflexões impertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Edição Líber, 2005.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de educação e Letras da Unioeste**. Campus Foz do Iguaçu, v. 10 nº 1, p. 41-42, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso: 11 de set. de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERVA, E. N. El lugar de la politecnía em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 227-248, set. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: obra completa**. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/blog/publicacao/2314705/download-dos-cadernos-do-carcere> Acesso em: 03 nov. 2024.

_____. Antonio. **Cadernos do cárcere**: il risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GREE, James N. Golpes e intervenções: 1962 1964 e 2016. *In*: MACHADO, André Roberto de A., TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). **Golpes da História e na Escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. 1ª ed. São Paulo, Cortez, ANPHU SP, 2017.

HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

_____. Agnes. **O cotidiano e a história**. tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORA, Lícia C. A. Disputas em torno do conceito de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Maranhão: uma breve leitura histórica dos embates políticos. *In*: COSTA, Elen de Fátima Lago Barros; HORA, Lícia Cristina Araújo da; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de (org.). **Educação profissional e tecnológica no Maranhão**: aspectos da história em instituições de ensino público. São Luís: EDIFMA, 2022.

HORA, Lícia C. A. Novos caminhos para a desconstrução do ensino médio integrado nos Institutos Federais. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2023. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/anais.html>. Acesso em: 03 fev. 2024.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: A lógica cultural do capitalismo tardio. Editora Ática, São Paulo, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, p. 877-910, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

_____. Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, n. 1, jan. 2020. p. 57-66. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023a.

_____. LEHER, Roberto. O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, ano IV, n.10, p.81-129, jan./abr. 2003. Disponível em <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14082/1/8regionsur.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

_____. Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monde diplomatique** Brasil, 3 nov. 2016. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso em: 9 mar. 2019.

_____. LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/abstract/?lang=pt> Acesso: 5 abr. 2023.

_____. LEHER, Roberto. Atualidade estratégica da luta pela revogação do novo ensino médio. **Esquerda on-line**, Rio de Janeiro, set. de 2022. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2022/09/20/atualidade-estrategica-da-luta-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>.. Acesso: 11 de ago. 2023.

_____. LEHER, Roberto. Mercantilização da Educação Básica, Sistemas de Ensino e Plataformas de Trabalho como expressões da Pedagogia do Capital. **Revista Paradigma**, v. XLIV, n. 4 (Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización), set. 2023, p. 34–60. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p34-60.id1495>. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495>. Acesso em: 14 nov. 2024.

LIMA, Ruy D’Oliveira. **O tao do Prelac e as recomendações para políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica – 2002 a 2017**. 2021. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Repositório Digital da Unisinos. 2021.

LOMBARDI, J.C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://elahp.com.br/download/reflexoes-sobre-educacao-e-ensino-na-obra-de-marx-e-engels-jose-claudinei-lombardi/#>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LÖWY, Michael. Barbárie e modernidade no século XX. In: BENSÂID, Daniel; LÖWY, Michael. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 46- 56.

LUKÁCS, György. **A peculiaridade do estético**. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2023.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Trabalho, Arte e Formação Humana**: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA. 2018. 145 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2018. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEALCIDEMA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **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.

MARTINS, Érica Martins. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã**. Tradução: Luciano Cavini Martonaro. São Paulo. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **A contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. MARX, Karl. **O Capital**: crítica a economia política. Livro I. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: Neofascismo e Autocracia Burguesa no Brasil. São Paulo: Usina. Editorial, 2020.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação Básica nos anos 2000**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELLO, Livia M. **Os empresários e as políticas públicas em Educação Básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013- 2018)**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, PO, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOTTA, Vania Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao

empresariado. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 1, n.1. jan./jun. 2020. DOI:0 <https://doi.org/10.12957/rdciv.2020.54751>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54751>. Acesso em: 18 jul. 2024

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/ser_social. V 20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 5 jun. 2024

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

NAPOLITANO, Marcos e RIBEIRO, David. Crises políticas e o "golpismo atávico" na história recente do Brasil (1945-2016). São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Napolitano_M_2888716_CrisesPoliticasEOGolpismoAtavicoNaHistoriaRecenteDoBrasil.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

NECESSÁRIA a revisão do ensino profissional. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, Ano 1958, n. 20029, domingo, 13 jul. 1958, 2º caderno, p. 8. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=93638. Acesso em: 2 fev. 2023.

NEVES, M. W. N. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

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

NOSSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (85 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-lRr2FWrdTeBl1>. Acesso em: 04 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XzV337jZrWCs4nJykJGShyx/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 20.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas Neoliberais e Formação para o Trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o público e o privado**.

2022. 382 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19282>. Acesso em 07 jun. 2024.

PAIXÃO, Alessandro Ezequiel da. **A Lei nº 13.415 e a educação profissional**: uma análise dos caminhos da reforma nos institutos federais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/83220/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20EZQUIEL%20DA%20PAIXAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PAIXÃO, A. E.; SILVA, M. R. da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019 – 2022. **Revista Ponto de Vista [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16890. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014**: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14831>. Acesso em: 14 out. 2023.

_____. Burguesia industrial e educação profissional: a Confederação Nacional da Indústria (CNI) na formação social brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53428>. Acesso em: 3 out. 2023.

_____. PELISSARI, Lucas Barbosa. Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, n. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa; GERVA, E. N. El lugar de tfec politecnía em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (ept) brasileña. **Paradigma (maracay)**, n. 3, 2022, p. 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p227-248.id1268>. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1268/1119>. Acesso em: 07 ago. 2024

PELISSARI, Lucas Barbosa. Programa Novos Caminhos: ajuste da educação profissional e tecnológica aos princípios da reforma educacional. In: CAETANO, M. R.; PORTO JR., M. J;

PELISSARI, Lucas Barbosa; CAETANO, M. Raquel. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do ensino médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16893>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa; NASCIMENTO, M. L.F. M. A influência do neofascismo no Novo Ensino Médio brasileiro. **Educação Em Foco**, 29 (Dossiê Temático), e29031. 2024.

<https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.44495>. Disponível em:
<https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/e29031>. Acesso: jan. 2025.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. e260043, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260043>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/r6JgvLPBJDhhg5H3mT9Dw4L/abstract/?lang=pt>. Acesso: 11 nov. 2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de educação**, Niterói, n. 10, pp. 65-90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional. **Rev. Exitus**, Santarém, v.11, n. 1, p. e020138, 2021. ISSN 2237-9460. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>. Disponível em <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 15 set. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 107, p. 63-90, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6018?lang=fr#quotation>. Acesso em: 15 set. 2021.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PODCAST Acorde - Música e Psicanálise - 35º episódio. Apresentamos a obra *Sonho Meu* de Dona Ivone Lara e Dêlcio Carvalho, lançada por Maria Bethania em 1978 no álbum *Alibi*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/5DSnYntvjBWwKckMzuCmzI>. Acesso: 05 mar. 2025.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2º grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.19, n. 39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.49427>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 15 de set 2024.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**, Niterói, v. 2, n. 2, p.227-250, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981->

77462004000200002. Disponível em:
<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1865>. Acesso em: 27 set. 2024.

_____. **Educação e Estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Entre a esperança e a realidade. Sobre a arte e o seu ensino. **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.100-127, set./dez. 2007.

_____. Trabalho, arte e educação. Estado da arte da pesquisa e o trabalho do pesquisador. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 8, n. 11, 2010. DOI:
<https://doi.org/10.22409/tn.8i11.p6119>. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6119> Acesso em: 4 abr. 2023.

_____. Formação humana e ideias de liberdade. **Revista Exlibris**, n.3, p. 49-65, 2014. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/343>.. Acesso em: 11 jan. 2025.

REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 9, p. 37-47, jan./jun. 2013. DOI:
<https://doi.org/10.18316/1236>. Disponível em:
https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1236. Acesso em: 24 jan. 2023.

RIBEIRO, David, NAPOLITANO, Marcos. Crises políticas e o “golpismo atávico” na história recente do Brasil (1954-2016) In: MACHADO, André Roberto de A., In.: TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). **Golpes da História e na Escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. 1ª ed. São Paulo, Cortez, ANPHU SP, 2017.

RODRIGUES, José S. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998a.

_____. **O Moderno Príncipe Industrial**. Campinas: Autores Associados, 1998b.

_____. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 3. 2005. DOI:
<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4579>. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4579>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Elementos do debate teórico-metodológico sobre interdisciplinaridade In: ROSAR, Maria F. F. e ASSIS, Emanuel César Pires (orgs.). **Perspectivas e percursos interdisciplinares na Universidade Estadual do Maranhão**: Centro de estudos superiores de Caxias. Uberlândia, MG, Editora navegando, 2020a.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. O reducionismo da perspectiva de desenvolvimento humano como efeito da liquefação das necessidades humanas no mercado capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.18, n. 35, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40492>. Acesso em: 4 jun. 2020b.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **As mulheres professoras de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, Sp. Autores Associados, 2016.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS, Deribaldo; WEBSTER, Belmiro; AMARAL, George. **Escolas estaduais de educação profissional no Ceará: entre o discurso e a realidade**. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1986.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados/FE/UNICAMP, 2007b.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/> Acesso em: 5 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, Brasília, v. 1, n. 1, p. 13-15, out. 1986.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia-histórico crítica e luta de classes na educação**. Campinas, Autores Associados, SP, 2012.

SCHLESENER, A. H. Hegemonia e Cultura: A dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 50, n. 2, 2013. DOI: [10.36311/0102-5864.2013.v50n2.3466](https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n2.3466). Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3466>.. Acesso em: 20 out. 2024.

_____. **Revolução e Cultura em Gramsci**. Curitiba, PR, editora UFPR, 2002.

SEMINÁRIO CURRÍCULOS DA ARTE. [S.l.: s.n.], 2024. 1 vídeo (215min). Publicado pelo canal Ministério da Educação no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmb2i0-CPLQ>. Acesso em: 25 out 2024.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI-SP. **Institucional**. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/institucional>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; JAKIMIU, Vanessa Campos. Direito à Educação e Universalização do ensino Médio no Brasil: Ações do Poder Legislativo Federal (2009-2016). **Revista Acadêmica**, volume 30, número 6, jan de 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6135/2765>. Acesso: 20 set 2023.

SOBRINHO, S. C. (org.) **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021.

SONHO meu. Intérprete: Maria Bethânia e Gal Costa. Composição: Dona Ivone Lara e Dêlcio Carvalho. 1978. In: Alibi de Maria Bethânia. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. Spotify: 30:54. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-track/427XWDxnkKU6oYhhhVpRwU?si=9072a24db1384dcd>. Acesso: 05 mar. 2025.

SOUSA, Euzébio Jorge Silveira de; POCHMANN, Márcio; BONONE, Luana Meneguelli. Juventude e trabalho plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 20, out. 2021.

SOUZA, Maria de Lourdes Macena de. O ensino das artes no IFCE campus Fortaleza: as possibilidades na área e no reconhecimento dos valores locais onde os campus estão inseridos. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (org.). **Histórias de artes, ofícios e escolas**. Fortaleza: Edições UFC, 2019. p. 447-465.

TOLEDO, C. N. de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, p. 13-28, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/YLMc8hZWZfpV4sPzsZFCkqq/>. Acesso em: 17 jul. 2023

TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João Pedro. **Ruy Mauro Marini**: dialética da dependência e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LfSbnSdKdyy5jjHPHT49Mnv/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

O ÚLTIMO pub. Direção: Ken Loach. Reino Unido: StudioCanal, 2023. 113 min. Drama.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

1964: UM GOLPE contra o Brasil. Diretor: Alípio Freire. São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, 2013. 94 min.

Documentos

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANDES e FASUBRA realizada no dia 26 de abril de 1989b.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da CNTE, SEB e MEC realizada no dia 4 de maio de 1989c.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião do CRUB e E. Técnicas realizadas no dia 17 de maio de 1989d.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da UNDIME FITEE UBES realizada no dia 18 de maio de 1989e.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião do CONSED e FENEN realizada no dia 24 de maio de 1989f.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANPAE e CAPE realizada no dia 31 de maio de 1989g.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ANDE, ANPEd e CEDES realizada no dia 1 de junho de 1989h.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da ABESC realizada no dia 6 de junho de 1989i.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da UNE realizada no dia 8 de junho de 1989j.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da SBPC e FENASE realizada no dia 14 de junho de 1989k.**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Ata da reunião da Acácia Kuenzer realizada no dia 4 de outubro de 1989m.**

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento introdutório. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclo). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 4 v.

BRASIL. PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 253,30 dez. 2008, seção 1. Disponível em: Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE. Acesso em: 13 jul.2022.

BRASIL. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2008a.

BRASIL. Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. Brasília: MEC/SEB, 2008b.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 43-44, 22 nov. 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Novos Caminhos. Estratégias. **Portal MEC**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/estrategias/index.html>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 dez.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 3.079**, de 2021. Altera os prazos para implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2297736>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 2.601, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539..> Acesso em: 04 jun. 2024.

Brasil. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). **Documento Norteador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA**. São Luís, 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Documento Norteador dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2022. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2022/anexo-resolucao-60.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Mecânica Industrial**. Fortaleza: IFCE, 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletromecânica**. Fortaleza IFCE, 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Telecomunicações**. Fortaleza IFCE, 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações**. Fortaleza IFCE, 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto do Curso Técnico Integrado em Informática**. Fortaleza: IFCE, 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Química**. Fortaleza: IFCE, 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Design Gráfico**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletrônica**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em automação Industrial**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança Do Trabalho**. São Luís: IFMA, 2024.

BRASIL. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: notas técnicas. Versão 1.7. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 115 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=27762&t=notas-tecnicas>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. UNICEF. Cenpec Educação. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação, 2021.

BRASIL. CER. Polo SEBRAE. **A Educação Empreendedora e seu potencial para transformar a educação**. Brasília: SEBRAE, 2024. Disponível em: https://materiais.cer.sebrae.com.br/ebook-educacao-midiatica?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw8IfABhBXEiwAxRHlsNCJYmwVAJVbl6daagykqoB9CY2aNLyYOOVcATyV3OmY_x6QsdxFjRoCXBgQAvD_BwE. Acesso em: 20 mar. 2025.

SERVIÇO DE APOIO AS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO MARANHÃO. Conselho Deliberativo Nacional do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Maranhão. Resolução CDN nº 354\2020. **Dispõe sobre a adequação, atualização e consolidação do estatuto social do SEBRAE**. Brasília – DF: Conselho Deliberativo, 2020. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Estatuto%20Social%20Sebrae.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável**. Brasília: CNI/DIREX, 2007. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2012/09/educacao-para-a-nova-industria/>. Acesso: 20 abr. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação: a base para a competitividade** – Brasília: CNI, 2018a. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/06/2e/062e8d3e-e604-4818-927b-23eb055bbb20/educacao_web.pdf. Acesso: 10 fev. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015**. Brasília: CNI, 2005. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/d7/2c/d72cb49c-1f41-46eb-aa26-ebcfc40a6371/1-mapa-estrategico-da-industria_2007-2015_parte_1.pdf. Acesso: 10 set. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022**. Brasília: CNI, 2018b. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2018/3/mapa-estrategico-da-industria-2018-2022/>. Acesso 10 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Posicionamento do CONIF sobre a Lei nº 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica In: **140ª Reunião Ordinária do Conif**. Brasília, CONIF, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal>. Acesso em: 9 de jan. 2025.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Educação, Juventude e Cultura. In: **2868ª Reunião do conselho**. Bruxelas, maio, 2008. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/council-eu/configurations/eycs/>. Acesso: 20 abr. 2023.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal**. Brasília: CONIF, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: Inep, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: Inep, 2024