

“NOVO” ENSINO MÉDIO: um panorama sobre o processo de destruição da educação pública a partir da Teoria Marxista da Dependência.¹

“NEW” HIGH SCHOOL: an overview of the public education process of destruction based on the Marxist Dependency Theory.

Matheus Rufino Castro²

Júlia Silva³

Resumo.

Este estudo apresenta uma investigação em andamento acerca do processo de implementação do “Novo” Ensino Médio em nosso país. Para tanto, nos concentramos nas grades curriculares e outras informações que julgamos importantes em três redes estaduais de educação, Acre, Piauí e Rio de Janeiro, a fim de garantirmos uma amplitude de visões em estados e regiões com bastantes particularidades. Como método de compreensão/ação, partimos da práxis marxista, sobretudo da Teoria Marxista da Dependência. Ainda que de forma parcial com relação à pesquisa das redes estaduais, junto da análise do escopo legal do NEM, além da observação da realidade e acompanhamento da militância, é possível concluir que esta política educacional é um verdadeiro desastre para a nossa classe trabalhadora e sua juventude. Desse modo, reforçamos nosso posicionamento de lutar pela revogação imediata do NEM!

Palavras-chave: “Novo” Ensino Médio; Teoria Marxista da Dependência; Subjetividade.

Abstract.

This study presents an ongoing investigation about the process of “New” High School implementation at Brazil. Therefore, we focus on the curriculum and another information that we deem important at three states system of education, Acre, Piauí e Rio de Janeiro, in order to ensure a breadth of views in very different states and regions. As a method of understanding and action, we start from marxist práxis, especially from Marxist Dependency Theory. Even if partially in relation to the research of educational system of those three states, next to the analysis of NEM legal scope, beside the reality observation, and the militancy work, it is possible to conclude that this educational politics is a real disaster for the work class and these youth. Thereby, we reinforce our position of fighting for the NEM immediate repeal!

Keywords: “New” High School; Marxist Dependency Theory; Subjectivity.

1Esta pesquisa é fruto do projeto de Iniciação Científica “Reforma do Ensino Médio: limites e contradições do projeto de dependência educacional brasileira”, que contou com bolsas de Iniciação Científica Júnior pela PROPGPEC do Colégio Pedro II.

2Professor de Educação Física do Colégio Pedro II - Campus Duque de Caxias; Doutor em Educação/UERJ; Coordenador do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira do Colégio Pedro II (NEEREBRA-CP II).

3Graduanda em Psicologia na UFF; Ex-estudante do Colégio Pedro II e membra do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA-CP II); Foi bolsista de Iniciação Científica Júnior neste projeto pela PROPGPEC-CP II.

Introdução.

É célebre a frase que o concreto somente seria concreto por ser “a síntese de múltiplas determinações”, e isso é algo que marca uma geração de pesquisadores e pesquisadoras que buscam compreender e intervir na realidade a partir do materialismo histórico e dialético, ou marxismo, como se convencionou chamar.

Levando-se às últimas consequências a formulação mencionada, podemos entender que a pesquisa de um objeto, independente de qual seja, traz consigo a necessidade de captá-lo em suas múltiplas dimensões, em especial, o nível em que se articula dialeticamente com o conjunto da totalidade societária, e não em um horizonte dogmático do determinismo unilateral (economicismo). Contudo, isso não implica em uma defesa do “autonomismo” dos objetos, que se descolariam da base socioeconômica em que são forjados. Assim, o nosso processo de investigação da Contrarreforma do Ensino Médio (CEM) almeja abordá-la em suas múltiplas determinações/dimensões, com o marxismo como instrumento de orientação de nossa investigação, e, dessa maneira, de nossa práxis.

Com relação à educação, temos acordo com o Professor Alysso Mascaro (2013), quando afirma que o capitalismo se reproduz mediante a exurgir de suas formas sociais. As relações capitalistas ao se desenvolverem trazem consigo nexos entre lei do valor, o valor de troca e a forma mercadoria junto com as demais formas que medeiam as relações sociais. É o exurgir de formas sociais que medeiam as interações entre os sujeitos, e possibilitam inclusive a racionalização das relações sociais, retroalimentando-as. “Formas sociais são modos relacionais constituintes das interações sociais, objetificando-as. Trata-se de um processo de mútua imbricação: as formas sociais advêm das relações sociais, mas acabam por ser suas balizas necessárias” (MASCARO, 2013, p. 21).

Neste sentido, em diálogo com uma de suas principais referências, o revolucionário francês, Louis Althusser, nos mostra o seguinte acerca da educação escolar:

Contudo, ao mesmo tempo que é responsável pela transmissão dos conhecimentos técnicos indispensáveis ao processo produtivo, a escola também é responsável pela reprodução sócio-moral dos sujeitos: “a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1969, pp. 21-2).

Por isso, partimos da Teoria Marxista da Dependência como mecanismo de compreensão da realidade brasileira, do seu limite estrutural, a fim de que possamos

apreender as relações estabelecidas e as múltiplas dimensões do “Novo” Ensino Médio (NEM).

A fim de darmos maior concretude ao nosso estudo, estamos em um processo de análise das grades curriculares do NEM em todas as redes estaduais do país. Contudo, nossos limites, junto à dificuldade de obtenção de dados de algumas secretarias estaduais de educação, fizeram com que, para este estudo de caráter parcial, escolhêssemos a exposição das análises mais aprofundadas que fizemos de, pelo menos, uma rede estadual por macrorregião do Brasil.

Sendo assim, estruturamos nosso estudo da seguinte maneira: uma análise mais abrangente da realidade brasileira e dos determinantes mais amplos de nossa educação a partir das contribuições da Teoria Marxista da Dependência, partindo da categorização do rebatimento educacional da nossa condição de capitalismo dependente de “dependência educacional”; uma investigação dos determinantes da nossa conjuntura além da necessária compreensão das formas contemporâneas do capital e dos seus imperativos sociais e, por conseguinte, educacionais; por fim, a exposição propriamente dita da análise preliminar feita sobre algumas das redes estaduais de educação brasileiras, com a tentativa de abranger algumas das nossas macrorregiões, junto com a coleta de outras informações consideradas relevantes, que possam dar indícios dos impactos da implementação do NEM.

Dependência educacional: uma análise da educação brasileira a partir da Teoria Marxista da Dependência.

Debater a Contrarreforma do Ensino Médio implica na necessidade de apreender os limites, potencialidades e contradições que a educação pública possui no Brasil, que, por sua vez, devem ser vistas em sua particularidade: uma totalidade complexa que integra dialeticamente a totalidade maior, qual seja, a ordem mundial do capitalismo.

Afirma-se, então, a imperiosidade de identificar corretamente de qual estrutura societária estamos falando. É tarefa bastante complexa a análise do capitalismo brasileiro em sua particularidade no que diz respeito à totalidade da ordem capitalista mundial. A fim de cumpri-la, nos referenciamos na Teoria Marxista da Dependência (TMD) enquanto práxis revolucionária no que diz respeito à realidade do capitalismo latinoamericano, e, neste caso específico, do capitalismo brasileiro.

Concordamos com a definição de Carcanholo (2013, p. 192)

Teoria marxista da dependência é o termo pelo qual ficou conhecida a versão que

interpreta, com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação centro–periferia na economia mundial, a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial.

A TMD objetiva a promoção da “análise concreta da situação latinoamericana concreta” (LUCE, 2018), cujo desenvolvimento decorre da devida compreensão da particularidade dialética que conecta o capitalismo periférico com a totalidade do capitalismo mundial, cujas raízes provêm da própria condição colonial dos países desta região, da utilização ostensiva de trabalho escravizado. Resulta disso uma estrutura socioeconômica que se ergue tendo como um de seus pilares um forte componente racista.

Por definição, a relação estabelecida entre o centro e a periferia do capitalismo, mais especificamente a América Latina (AL), é de dependência, definida como

uma situação em que uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir-se autossustentadamente – de forma contraditória e dialética, como característica do capitalismo – enquanto a dependente só o faria como reflexo dessa expansão, ou de forma constringida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento (CARCANHOLO, 2013, pp. 193-194).

Assim, a condição de dependência possui como pressuposto que essas nações sejam politicamente autônomas, *a priori*, em que pese serem dependentes em termos econômicos, o que, inevitavelmente, irá se desdobrar para as demais dimensões da estrutura societária.

Todavia, não podemos ignorar a nossa herança colonial, junto ao correspondente passado escravocrata, que está nas raízes da forma capitalista que aqui se desenvolveu. Logo, no ostensivo processo de dominação colonial, com a utilização de mão de obra escravizada, o processo educacional deve também resguardar determinadas particularidades.

A educação ocorrida em território brasileiro foi consolidada como instrumento de afirmação do processo de dominação colonial, reafirmação do projeto racista escravocrata, seja contra indígenas inicialmente, seja contra a população sequestrada do continente africano, cujo protagonismo da Igreja Católica é indiscutível. “Portanto, de acordo com essa ‘pedagogia e ética missionária’, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia” (SAVIANI, 2019, p. 44).

A base desse processo de subjugação e dominação de base escravocrata e racista/racializante dos povos originários junto da população africana estava na expansão mercantil europeia, inicialmente dos países ibéricos, posteriormente da Inglaterra, após a decadência daqueles, que se intensificou após a Revolução Industrial, para a qual a AL e, no

nosso caso, o Brasil, tiveram especial papel.

À guisa de uma breve contextualização: apenas por meio dos mecanismos de acumulação e espoliação primitiva das riquezas coloniais e das periferias, junto da utilização ostensiva de mão de obra escravizada para a obtenção de matérias-primas baratas e demais gêneros primários, que foi possível ter condições de realizar o processo histórico da Revolução Industrial, e, conseqüentemente, da consolidação da própria estrutura mundial do capitalismo.

Neste caso, a classe dominante brasileira, com a predominância da organização/exploração escravocrata do trabalho, junto a poucos polos de trabalho assalariado, ou mesmo servis, por sua debilidade econômica, e, por isso, política e militar, opera de modo a transferir parte significativa do excedente econômico aqui produzido para a Europa¹.

Esse processo de transferência do excedente ocorreu, e ainda ocorre, tanto nas formas das leis de mercado, com mecanismos de transferência de valor em decorrência do processo de trocas desiguais em decorrência das distintas capacidades produtivas - Deterioração dos Termos de Intercâmbio (LUCE, 2018); quanto por mecanismos considerados extraeconômicos como a formação de monopólios, concentração de capitais, tecnologia, capacidades militares, etc.

Carcanholo (2013, p. 200) apresenta para nós um conjunto de elementos determinantes da condição de capitalismo dependente:

a) superexploração da força de trabalho; b) transferência de valor para as economias centrais no plano do comércio internacional (troca desigual); c) remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.); d) alta concentração de renda e riqueza; e e) agravamento dos problemas sociais.

Em primeiro lugar, se há uma “perda” do excedente econômico produzido aqui que é apropriado pelas burguesias centrais, a classe dominante local deve buscar uma compensação. É nesse sentido que Marini (2012) identificou a categoria da “superexploração da força de trabalho”, justamente como o mecanismo de compensação da “transferência de valor”, que ocorre no processo próprio da produção de valor e é característico dos países dependentes. Com isso, concordamos com a análise de Mathias Luce acerca da superexploração da força de trabalho: “como toda categoria no marxismo, a superexploração é uma categoria histórica, tendencial e relacional” (LUCE, 2018, p. 154).

Pode-se dizer, a grosso modo, que a superexploração da força de trabalho esteja

baseada em um tripé: intensificação da exploração da força de trabalho ao ponto que se torne irreparável o processo de desgaste da corporeidade da classe trabalhadora; o prolongamento das jornadas de trabalho, sobretudo se comparadas com as médias dos países “desenvolvidos”, cuja extração de mais-valor se baseia mais no aumento da produtividade do trabalho por meio do desenvolvimento das forças produtivas, junto à própria complexidade da mercadoria a ser produzida; remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor, isto é, abaixo do fundo de consumo necessário para garantir a sua reprodução e mesmo de sua família. Com efeito, concluímos que: “a superexploração do trabalho constitui, portanto, o princípio fundamental da economia subdesenvolvida, com tudo que isso implica em matéria de baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, subnutrição e repressão policial” (MARINI, 2012, p. 52).

A superexploração do trabalho tem como determinante a ausência de condições sociais, econômicas, políticas e tecnológicas para a produção de mercadorias de maior valor agregado/produtividade. Com isso, a economia brasileira se especializa na produção de mercadorias de baixo valor agregado, como, inicialmente, a exportação de matérias-primas, e, mesmo após o processo de industrialização, etapas secundárias e menos complexas ou produtos intermediários na escala produtiva, no caso brasileiro.

Isso não só possibilitou maior acumulação de capitais no centro por meio de mecanismos de transferência de valor, como garantiu as condições para que lá houvesse a especialização de seu processo produtivo, engendrando o aumento da demanda por ciência e tecnologia, que, por sua vez, impelem à construção de centros de pesquisa, universidades, aumento da escolarização da classe trabalhadora, etc. Outrossim, a transferência de valor também permite o barateamento da força de trabalho no Centro, reduz o valor de seu fundo de consumo, e aumenta o poder aquisitivo da classe trabalhadora de modo a torná-la elemento dinâmico da produção capitalista.

Enquanto isso, o consumo interno dependente não poderia objetivamente se constituir em mecanismo de dinamização da economia sendo causa e consequência do processo de superexploração. O consumo economicamente de maior peso era o consumo suntuário das oligarquias locais, obtido quase que exclusivamente do mercado externo via importação.

Dessa maneira, articulando-se superexploração da força de trabalho com os mecanismos de transferência de valor e especialização da produção, temos um cenário em que a educação para a classe trabalhadora dependente adquire um grau de desnecessidade, ou mesmo um escolho ao processo produtivo, tendo em vista que os trabalhos executados são de ordem muito mais física e com menos demandas intelectuais em termos de conhecimentos

científicos. Se a educação na ordem capitalista deve corresponder ao mínimo necessário de informações e conhecimentos a fim de que a classe trabalhadora torne-se capaz de reproduzir o *status quo*, na periferia, esse mínimo é ainda mais rebaixado em sua comparação com o que ocorre no centro do capital.

A fim de dar concretude ao exposto, pensemos numa mesma cadeia produtiva, a de carros. Mesmo com o processo de desterritorialização das plantas produtivas em que um mesmo carro é produzido em países diferentes, o processo de trabalho não é homogeneamente dividido. Enquanto aos países centrais ficam concentrados os processos de planejamento e produção das partes mais complexas, como os chips dos computadores de bordo, aos países periféricos ficam a produção dos pneus e carroceria, por exemplo. Qual o tipo de instrução deve possuir uma trabalhadora que programa um chip e qual o tipo de instrução deve ter uma trabalhadora para produzir um pneu? Discutindo do ponto de vista do capital, a resposta é bastante óbvia.

Outro exemplo, o setor de cana de açúcar – sucroalcooleiro.

ao final de um dia de trabalho, após numerosas sequências de operações repetitivas e extenuantes, são computados em médio por trabalhador: 11,5 toneladas de cana cortada, 3792 golpes de facão e 3994 flexões de coluna. Como resultado, chegou-se a apurar expectativas de vida desses trabalhadores que não ultrapassam os 35 anos de idade (LUCE, 2018, p. 190).

Outro mecanismo fundamental da dependência é a rapinagem do fundo público dos Estados. Como já colocamos, se havia uma debilidade econômica estrutural da classe dominante periférica, havia igualmente a necessidade de uma via de segurança para complementar os seus recursos. Embora o Estado, mesmo nos países centrais, seja a fonte primordial de recursos para o processo de acumulação de capitais, nos países periféricos, como já vimos, há uma agudização deste processo de rapinagem, já que ao Estado periférico não basta apenas ser esteio de acumulação local, mas também para as burguesias centrais, ou seja, há um mecanismo intensificado de espoliação dos recursos estatais.

O mecanismo da dívida pública é um *locus* privilegiado deste processo, como os debates atuais no Brasil que envolvem os impactos da taxa Selic no processo de endividamento público e o seu caráter de remuneração do rentismo, havendo grande parte dos títulos da dívida pública brasileira comprados por grandes capitais internacionais ou seus representantes locais. O processo de regulação da dívida pública e de seus juros/serviço pelos mecanismos da financeirização constrói um verdadeiro garrote, de caráter permanente e regressivo, que culmina na expropriação massiva de recursos públicos disponíveis para a garantia dos direitos basilares, e, por conseguinte, em um reforço aos mecanismos de

superexploração da classe trabalhadora.

Os juros da dívida são utilizados como mecanismo de expropriação financeira desde os marcos da independência, com a aquisição de empréstimos a fim de indenizar as ex-metrópoles, caso Brasil-Portugal, ou armar-se para guerras, com taxas altíssimas, tornando-se fonte fundamental de acumulação de capital para os capitais sobrantes no centro. Entretanto, é a partir de meados da década de 1970, que os serviços da dívida tornam-se o principal mecanismo de transferência de valor, o que pode ser visto pela “transferência negativa líquida sobre a dívida”, que consiste na diferença entre a soma do que é pago em termos de serviço/dívida + remessa de lucros das multinacionais e a entrada bruta anual de recursos dos países centrais (desde empréstimos até IED).

Os dados apontam transferência negativa líquida sobre a dívida de 205,0 bilhões de dólares entre 1996-2002. Na década de 2000 e seguinte, essa tendência segue em voga e não há indícios de que perca terreno. [...] A dívida começa com um montante, paga-se várias vezes esse montante e, ao final, deve-se várias vezes mais que o montante original (LUCÉ, 2018, p. 62).

Logo, se, nos países centrais, o Estado foi elemento indutor de desenvolvimento econômico, com educação pública, financiamento de pesquisas, ciência e tecnologia, além da concessão de outros tantos direitos conquistados por meio da luta de classes, que deveriam ser elementares; nos países dependentes, o Estado tem bem menos capacidade de prover direitos públicos como educação, saúde, e, muito menos, de criar meios para desenvolver nossas forças produtivas, assumindo uma impermeabilidade ainda maior às demandas da classe trabalhadora.

Assim, a educação pública deve ser subfinanciada, quando não posta diretamente, como vem ocorrendo e veremos com a CEM, sob a batuta do capital. Reduz-se, com isso, a nossa capacidade de geração de conhecimento, de ciência e tecnologia, aprofundando a nossa situação de dependência não apenas para com as mercadorias forâneas, mas também os conhecimentos lá produzidos (CASTRO, 2020). Há um reforço dialético da concentração de ciência e tecnologias, da lógica do pagamento de royalties, aprofundando, por sua vez, o nosso papel subordinado na produção mundial, limitando-nos ao papel de fornecimento de *commodities* em um processo de degradação cada vez mais intenso.

Internamente, o que se vê é a criação de um abismo social, com a intensificação das desigualdades que são inerentes à própria ordem do capital, uma situação de miserabilidade, em uma estrutura socioeconômica absolutamente regressiva que, por isso, torna qualquer tipo de arranjo social bastante instável. Isso faz com que o Estado deva possuir uma atuação repressiva ainda mais ostensiva do que nos países centrais, e que a burguesia periférica deva

controlá-lo com menos margem de concessões.

O Estado, assim, assume uma função social ainda mais aberta de repressão e coerção, além de ser, geralmente, o maior fiador de um pacto social notadamente reacionário. Escancara-se o papel de fiador ideológico e difusor dos valores conservadores, permitindo, quando em condições excepcionais, poucos avanços para a classe trabalhadora.

Conquanto seja uma conquista da classe trabalhadora, a educação pública brasileira possui muito mais limites no que diz respeito à autonomia e mesmo ao financiamento que nos países centrais do capitalismo, e, mesmo se comparando com outros países periféricos e dependentes. Outrossim, como já identificamos que na periferia a apropriação burguesa sobre os recursos e os direitos sociais é ainda mais ostensiva, a ação privatista no campo da educação pública ganha muito mais eco, seja como fonte de lucratividade direta por meio da privatização, seja pela inserção nos postos de comando com a definição do que e do como ensinar, isto é, define-se de forma quase que direta, em que pese a resistência oferecida pela luta de classes, a grade curricular, os livros didáticos, a forma de avaliar, administrar, etc.

Consequentemente, dialeticamente e pelas contradições da luta de classes, a educação corresponde aos imperativos de uma ordem capitalista dependente, portanto, confirma-se a condição de “dependência educacional”, cujas principais características são:

expropriar da classe trabalhadora o direito ao acesso de conhecimentos científicos basilares em decorrência da condição de dependência; atuação educacional voltada principalmente para a construção de comportamentos e coerção de qualquer possibilidade de crítica por parte dos trabalhadores, utilizando-se da educação escolar como instrumento de contrarrevolução preventiva; estrangulamento dos orçamentos públicos destinados à educação pública tendo em vista a necessidade da burguesia local para com o fundo público, o que não impede de aumentar os aportes financeiros no setor privado, seja diretamente, seja por meio de PPPs (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 314).

À guisa de conclusão desta seção inicial, é a fim de progredirmos para o próximo momento deste estudo é fundamental retomarmos um ponto: ao passo que consideramos a educação enquanto uma forma social, nos termos do Professor Alysson Mascaro, isso resulta que sua compreensão demanda igualmente a compreensão das relações sociais que ela constitui e é a partir das quais é constituída. Dessa forma, com uma análise mais detida da atual conjuntura brasileira iremos investigar igualmente a faceta contemporânea da dependência educacional.

O Neoliberalismo e a formação dos sujeitos de novo tipo: analisando os novos determinantes da educação.

É na esteira das contradições que envolvem a educação pública no Brasil enquanto um país de capitalismo dependente que fazemos uma análise concreta da concretude que é a Contrarreforma do Ensino Médio. Em nossa análise que se pretende dialética e materialista, por isso, multidimensional, devemos investigar não apenas as suas consequências mais imediatas/visíveis, assim como os impactos menos explícitos e suas tendências.

Para tanto, o primeiro passo é situar mais especificamente a conjuntura em que nos encontramos. É uma espécie de senso comum na atualidade que atravessamos uma crise, uma percepção que não se limita ao campo da esquerda, muito menos de seu contingente anticapitalista. Contudo, o que está em voga é a discussão sobre de que crise falamos, qual o seu conteúdo.

No nível do capital e de seus/suas porta-vozes, a crise é sempre algo localizado, em geral, culpa do Estado, por intervir “demais” na economia, ou de fenômenos naturais, guerras, em suma, situações “excepcionais”, e, no limite, demonstrando o seu caráter reacionário, fazendo coro e reforçando o ideário de extrema-direita, é uma crise ética, moral, uma crise da família, fruto da desvirtuação moral provocada pela esquerda, pelas “minorias”, etc.

Entretanto, quando nós, marxistas, falamos sobre a crise e investigamos suas causas e consequências, entendemos que as mesmas são fases “naturais” do próprio ciclo de desenvolvimento do capital, isto é, são inerentes ao capitalismo. Entendendo que o capital é relação social de acumulação indefinida, ilimitada, baseada na exploração do trabalho cujo propósito é acumular hoje para acumular ainda mais amanhã, podemos entender que

Os processos de acumulação de capital desenvolvem as contradições do capitalismo a um ponto tal que as crises são a forma que esse mesmo modo de produção encontra para, ao mesmo tempo, manifestar o momento de irrupção dessas contradições e o restabelecimento da unidade entre a produção e a apropriação do valor. [...] As crises no capitalismo nada mais representam do que uma produção excessiva de capital frente às suas possibilidades de valorização e/ou de manutenção da lucratividade obtida até aquele momento. (CARCANHOLO, 2010, pp. 01-2).

Assim, a crise atual do capitalismo que enfrentamos é consequência das contradições de sua atual fase de acumulação/produção, denominada comumente como “neoliberalismo”, que, por sua vez, é fruto da crise anterior do modelo dito fordista (CARCANHOLO, 2010). O neoliberalismo, então, é uma síntese das contradições do próprio capitalismo, sendo uma reação do capital à combinação do processo de superprodução/superacumulação de capitais e redução dos níveis das taxas de lucro. Ademais, há de se ressaltar o contexto derrocada do bloco socialista e reação ao fortalecimento das organizações da classe trabalhadora na fase anterior do capitalismo “fordista” e o consequente processo de desorganização e

desmobilização da classe trabalhadora e mesmo de suas organizações de vanguarda como os próprios partidos de esquerda.

Dessa forma, o neoliberalismo tem como pilares no campo econômico, que são reforçados como resposta à crise que irrompe a partir de 2008: reestruturação produtiva, com uma centralidade cada vez maior da utilização da tecnologia a fim de ampliar a produtividade do trabalho, aumentar a sua intensificação e diminuir o tempo de rotação de capital; a partir disso, reorganizar o mercado de trabalho, desregulamentado-o, promovendo amplos processos de desemprego, enfraquecendo mecanismos de solidariedade e organizações da classe trabalhadora, e produzindo novas relações de trabalho mais precarizadas, ou “flexíveis”, como a pejetização, terceirização, e, mais recentemente, o empreendedorismo e também a “uberização”; reversão do insipiente processo de industrialização dos países periféricos, ampliando sua condição de dependência, com maior controle de sua política econômica, e maior subordinação de seus Estados, seja pela remessa de divisas, com juros e serviços da dívida externa, seja pela concorrência interna, incidindo sobre o campo das políticas sociais, restringindo-as ao mínimo absoluto e ampliando processos de privatização; expansão dos mercados e subordinação de toda vida social à lógica da mercadoria, que passa a regular mesmo as relações sociais mais íntimas entre os indivíduos; por fim, a partir da disseminação da lógica do capital fictício, é o predomínio da lógica rentista como núcleo duro da organização do processo produtivo (CARCANHOLO, 2010; CARCANHOLO, 2011).

Com isso, a resposta do capital à crise oriunda de suas próprias contradições é dobrar a aposta, ou seja, intensificar os mecanismos de exploração econômica, destruição natural, rebaixamento das condições de vida da classe trabalhadora que nos levaram justamente ao momento em que nos encontramos. “Em resumo, volta-se a carga de maior aprofundamento das reformas neoliberais nos mercados de trabalho, com o discurso mistificador de que isso reduziria o custo de contratação da mão-de-obra e elevaria o emprego” (CARCANHOLO, 2011, p. 81). Outrossim, como a massa de capital superacumulado necessita de maiores espaços para a sua aplicação, o que gera, não ocasionalmente, os discursos de privatização do Estado. Isso é também fundamental, pois, diante da volatilidade de um mercado financeiro absolutamente desregulamentado, é o Estado o seu fiador, que deve cada vez mais dispor de orçamento público para combater eventuais quebras e garantir a lucratividade do capital.

Na periferia, a conjuntura posta é de intensificação da dependência, já que as burguesias centrais ampliam a voracidade da apropriação do excedente econômico aqui produzido, o que, como já vimos, agudiza os mecanismos de superexploração do trabalho, intensificando o já delicado quadro de miserabilidade e estrutura socioeconômica regressiva.

Essa situação gera uma enorme instabilidade com relação aos seus mercados, impingindo um processo de “reprimarização” ou desindustrialização, retirada de direitos trabalhistas e sociais, etc.

No caso brasileiro, o Golpe de 2016 foi um marco no processo de resposta burguesa à crise do capitalismo. O golpe, então, é produto e produtor de um longo processo de desgaste do governo petista e de suas contradições no nível da política estatal: a tentativa de ficar no meio do caminho desagrada tanto a sua base social, pela intensificação do tom neoliberal das políticas, quanto das frações burguesas por radicalizar “pouco” no neoliberalismo, o que torna o governo um alvo frágil, a partir do antiesquerdismo, petismo e comunismo que rapidamente é produzido (MASCARO, 2018).

Assim, o Golpe se mostra uma reação de classe a fim de realizar um novo ciclo de retirada de direitos e ampliação da espoliação da classe trabalhadora, abertura de novos espaços de acumulação, depleção de recursos naturais, etc. É parte de um processo de realinhamento do capital internacional em que a burguesia brasileira reafirma sua condição dependente mediante a intensificação dos mecanismos próprios da superexploração do trabalho, que, por sua vez, alimenta e é alimentada por um amplo processo de absorção dos capitais locais pelo capital monopolista internacional e a consequente desindustrialização e reprimarização de nossa economia.

Como já observamos historicamente, esse movimento de absorção dos capitais locais pode ser, e foi, devidamente compensado pela entrada de capital externo, pelo aumento da exploração do trabalho, ampliando as taxas de extração de mais-valor, pela apropriação ostensiva de recursos estatais, e, por um Estado policialesco consolidado que almeja destruir em seu nascedouro qualquer tentativa de resistência social, inclusive no nível do judiciário.

Já dominando a acumulação e as instituições políticas, jurídicas e sociais, a burguesia, em tal modelo de golpe, mas atualiza suas possibilidades que propriamente altera suas bases. Por isso, trata-se, muitas vezes, de um golpe quantitativo. Os bancos privados já tinham primazia no modelo de acumulação brasileiro; agora têm mais. O mundo político corrupto e parasitário do Estado já imperava; agora não é mais freado por impulsos contestadores ou republicanismos. O ambiente policial e judiciário sempre fora seletivo; agora o é ainda mais (MASCARO, 2018, p. 80).

Para tanto, esse processo conjugado entre o neoliberalismo e o próprio processo de reestruturação produtiva que culminou na “acumulação flexível” alcança dimensões que extrapolam o arranjo socioeconômico anterior. Estabelece-se uma condição quase que permanente de crise que deve ser respondida mediante uma regressividade nas condições de trabalho, e, conseqüentemente, de vida da classe trabalhadora. A instabilidade social torna-se

a regra, e os regimes de exceção tornam-se permanentes. Cresce a necessidade da intervenção do Estado na vida dos sujeitos, ao passo que abdica de seu papel na coordenação da economia, “o que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (SAFATLE, 2021, pp. 24-5).

Ao Estado, então, junto com todo seu arcabouço institucional, cabe o papel de promoção ativa da subjetividade requerida para esse novo momento a fim de mitigar os crescentes conflitos sociais. Neste processo, tornava-se condição *sine qua non* a difusão de uma pretensa ideia de “liberdade”, em que esta seria alcançada apenas pela ação individual, enquanto a coletividade, sobretudo a situação de classe, seria uma amarra aos indivíduos. Assim, estimula-se nos sujeitos a compreensão de si mesmos enquanto empreendedores, sujeitos livres com o comando sobre si, enquanto, por outro lado, realiza-se uma ostensiva despolitização social o que inclui principalmente os ataques às organizações da classe trabalhadora, como partidos, sindicatos, movimentos sociais, etc.

Essa atuação em nível psíquico buscava deixar os sujeitos cada vez mais indiferentes aos conflitos sociais, insulados em si mesmos, vendo-se enquanto agentes performáticos, responsáveis únicos por suas situações, cuja solução dos seus problemas estaria justamente em sua capacidade de performance. É a difusão da “mentalidade empreendedora”: sujeitos que ignoram os conflitos sociais, crescentemente individualistas e egocêntricos, com uma postura agressiva e competitiva.

Sendo assim, liberdade torna-se sinônimo de liberdade de mercado, independente de quaisquer condições sociais e políticas, e qualquer meio utilizado para obtenção desse fim deveria ser feito, inclusive uma ditadura, “um Estado forte e sem limites em sua sanha para silenciar a sociedade da forma a mais violenta” (SAFATLE, 2021, p. 27). Logo, não há qualquer coincidência entre aproximação entre o liberalismo, em especial o neoliberalismo, e as manifestações anteriores e contemporâneas do fascismo, como o exemplo de Paulo Guedes e Bolsonaro, no caso brasileiro, a participação dos “Chicago Boys” no governo Pinochet, as obras racistas de Friedman, o flerte nazifascista de Von Mises, etc.

Os sujeitos enxergando-se enquanto “empresas de si mesmos” “definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimentos e retorno de “capitais” e que compreendem seus afetos como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de “inteligência emocional” e otimização de suas competências afetivas” (SAFATLE, 2021, pp. 30-1). O desejo é cada vez mais trabalhado na lógica da racionalidade empresarial, com uma permanente autovigilância a partir de critérios oriundos da administração de empresas.

No nível do trabalho, a captura da subjetividade em meio a um contexto de permanente precarização e subsunção da classe trabalhadora à lógica de valorização do valor, só pode ocorrer mediante um apagamento, ou, no limite, uma “ressignificação” do processo de exploração. “O apagamento do termo “trabalhador” e sua substituição por “colaborador”, “empreendedor” ou “associado”, por exemplo, nas empresas e organizações, são um indício da forma como o neoliberalismo oculta as relações de trabalho em seus esforços de renomeação da categoria” (DUNKER *et alii*, 2021, p. 247)

Torna-se fundamental a apreensão irracional da vida laboral para sustentar tamanha precarização. O sujeito deve enxergar-se enquanto uma empresa, sopesando todas suas ações a partir da lógica do custo-benefício, da competição permanente, buscando sempre ser produtivo. Todas as suas ações devem ser avaliadas, passar por balanços, passar pelo crivo dos lucros e prejuízos.

Desenvolver talentos e potenciais, possuir *soft skills*, inteligência emocional e visão de futura não são apenas sinais da renovação dos parâmetros de demanda ou de concorrência, mas uma forma de vida na qual a gestão governa todas as pequenas decisões e hábitos de alguém, da sua forma de vestir ao modo como se alimenta. O tipo de diversão e o uso específico da linguagem, bem como a visão de mundo em estrutura de gestão, serão objeto de contínuas palestras motivacionais e, no final de 2017, impulsionarão o fenômeno das mentorias e *coachings* (DUNKER *et alii*, 2021, p. 248).

Na lógica da psicologia contemporânea, o maior representante desses imperativos é Augusto Cury.

Depois de 25 milhões de livros vendidos, o fenômeno representado por sua vasta obra deve ser entendido exatamente como esse tipo de transversalidade e capilarização da prática de gestão do sofrimento. [...] Apesar de destinado ao público genérico, a obra de Cury funciona como uma verdadeira introdução rápida ao discurso da gestão para uma população que se entende crescentemente como de empreendedores. Ela cria o efeito de que é possível começar do zero, com um novo vocabulário, cuja graça é a combinação entre significantes intrincados e noções intuitivamente simples. Cria-se assim um efeito de inteligência e inclusão no leitor. Sua mensagem vai ao essencial para integrar alguém ao universo de produção e consumo neoliberal: module as intensidades de emoções, feche as janelas para o que é desprazeroso e abra as que geram satisfação. Torne-se um líder de si mesmo, alguém que é o verdadeiro senhor e soberano de sua vida (DUNKER *et alii*, 2021, p. 251)

É a consolidação de uma base subjetividade para a introjeção dos valores e postulados da “positividade tóxica”: “disposição incansável para o trabalho, sentimento contagiante de disposição e euforia, criatividade e capacidade de pensar grande, tudo isso são ao mesmo tempo talentos do empreendedor e signos clássicos da mania” (DUNKER *et alii*, 2021, p. 248).

Se retomamos o que Althusser (1969) expôs acerca do papel da escola em uma sociedade capitalista e a categorização exposta por Mascaro (2018) de sua condição de forma social, junto à própria condição de dependência educacional (CASTRO & OLIVEIRA, 2022), uma reflexão se faz imperiosa: qual educação é necessária para formar a classe trabalhadora para a precarização total de suas condições de trabalho e de vida? Quais os conhecimentos são necessários difundir junto à classe trabalhadora a fim de que ela possa se integrar a um processo produtivo cada vez mais desprovido de ciência, tecnologia, e conhecimentos mais aprofundados? Quais valores, atitudes, comportamentos devem ser trabalhados junto aos/às estudantes para que internalizem os princípios morais e valorativos do empreendedorismo, de se tornarem os capitais de si mesmos? Como apagar dos indivíduos todos os conflitos sociais e as contradições da realidade de modo a torná-los os únicos responsáveis por todos os problemas de suas vidas?

É para responder a essas questões que iniciamos o processo em tela de investigação do “Novo” Ensino Médio enquanto nova política estruturante da educação da classe trabalhadora brasileira.

“Novo” Ensino Médio: compreendendo a proposta de aprofundamento da “dependência educacional brasileira”.

Compreender o NEM em sua concretude significa ir além de suas consequências mais perceptíveis, isto é, deve-se ir além de seu nível mais imediato, o que pressupõe a investigação de sua relação com a totalidade societária em que é forjado. Para tanto, abordamos aqui uma análise do processo de implementação do NEM em três redes estaduais de educação distintas: Acre, Piauí e Rio de Janeiro, em todas nosso foco será o Ensino Médio Diurno, que no nosso entendimento nos permite entender melhor o quão profundas são as mudanças.

Como observado anteriormente, a resposta burguesa à crise do capitalismo nunca se dá de forma trivial, ou, assumindo as responsabilidades e colocando em xeque a questão sistêmica, do próprio capitalismo, sobretudo se propondo alternativas concretas. O capital, por meio da burguesia, promove dois movimentos fundamentais: o primeiro, mais óbvio, em consonância com os próprios postulados neoliberais, é o baseado na premissa da infalibilidade do mercado (desde que ele funcione de forma plena e totalmente livre de amarras), é o de responsabilizar os sujeitos individualmente, e as organizações coletivas que obstruem as ações de mercado, entendendo isso como desvios éticos, morais, quando não

patológicos. Neste caso, culpabiliza-se as instituições responsáveis pela formação ética e moral dos indivíduos, e, a escola pública é a principal delas, já que não consegue formar os sujeitos adequadamente para as demandas do mercado.

No segundo nível, há a dimensão “crítica” à sociedade capitalista, mas uma crítica impotente, o que Mark Fisher de modo brilhante denominou de “realismo capitalista”:

É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Esse slogan captura precisamente o que quero dizer por “realismo capitalista”: o sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele. [...] “O “realismo” aqui é análogo à perspectiva deflacionária de um depressivo, que acredita que qualquer estado positivo, qualquer esperança, é uma perigosa ilusão (FISHER, 2020, pp. 10-4).

Ambas as dimensões da resposta ideológica da burguesia à crise do capitalismo culminam, se entrecruzam, em uma síntese educacional de responsabilização da educação pelo próprio processo de crise e atribuem a ela um papel de “protagonismo” em relação às possibilidades de sua superação, ou, no caso do “realismo capitalista”, de sobrevivência e adaptação em meio a uma situação incontornável. Esse é claramente o caso da Contrarreforma do Ensino Médio.

A CEM é gestada a partir de estudos organizados por entidades empresariais, com o protagonismo do Todos Pela Educação (TPE), que buscam identificar a crise socioeconômica brasileira com uma insuficiência de desempenho de nossa educação pública, comprovada por altas de retenção e evasão e baixo aproveitamento nos exames internacionais, em especial o PISA. Contudo, o mais distorcido neste estudo, para não dizer desonesto, é a causa desses problemas.

De um modo geral, os motivos que sustentaram a necessidade de uma reforma do Ensino Médio perpassavam o entendimento de que essa etapa da Educação Básica carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, conseqüentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 93).

Essa proposição é largamente desmentida pela realidade, por exemplo, reportagem do *Jornal Extra* (2023, s.p.), insuspeito veículo burguês de comunicação, “pesquisa inédita do Sesi/Senai com mais de 2 mil pessoas em todos os estados constatou que a necessidade de trabalhar é o principal motivo para as pessoas abandonarem os estudos”. Além disso, a mesma pesquisa revela que “o nascimento de filhos foi outro fator que afastou os estudantes dos bancos escolares, principalmente os jovens entre 16 e 24 anos que tiveram que interromper as aulas. A evasão escolar por esse motivo é maior entre mulheres (13%),

moradores do Nordeste (14%) e das capitais (14%) – o dobro da média nacional, de 7%” (EXTRA, 2023, s.p.).

Por óbvio, as principais razões da evasão escolar estão conectadas à condição de classe dos indivíduos: a ausência de condições socioeconômicas que faz com que esses e essas jovens devam abdicar dos estudos em prol de contribuir no sustento de suas famílias, assim como da criação de filhos e filhas, sobretudo no caso de mulheres da classe trabalhadora, o que possui um nítido componente estrutural do racismo. Esses fatos foram largamente ignorados e distorcidos no processo de elaboração da política educacional de maior impacto estrutural das últimas décadas. Não foi por acaso.

É nesse cenário que é elaborada a CEM, constituída a partir de Medida Provisória já no governo golpista de Temer, mas gestada pelo Governo Dilma, em que pese haver um certo verniz democrático por conta da realização de consultas públicas viciadas e insignificantes como a que ocorre atualmente para “reestruturar o Novo Ensino Médio”⁴ (BRASIL, 2023). Assim, a Lei 13415/2017 foi sancionada por Temer após tramitar em tempo recorde no Congresso colocando a nu as chagas do “cretinismo parlamentar”, e ser apresentada inicialmente de forma ainda mais autoritária como Medida Provisória, gerando à época, bastante resistência social, como a ocupação de milhares de escolas e greves na educação pública em todo o país.

Neste aspecto, fica também evidente o próprio caráter autoritário do Estado enquanto forma política do capital, que se agudiza no capitalismo dependente, tendo em vista as suas limitadíssimas margens de concessão à classe trabalhadora. Diante da instabilidade das relações sociais advindas de uma estrutura socioeconômica ainda mais regressiva, o processo de aprovação do NEM, logo após um Golpe de Estado (MASCARO, 2018), coloca a nu os limites do Estado em um capitalismo dependente.

O governo golpista fez grande alarde acerca dos benefícios da proposta, utilizando-se para isso inclusive de bandeiras históricas da classe trabalhadora como a educação integral e ampliação de carga horária. Entretanto, é fundamental rememorarmos que o NEM foi aprovado junto ao “antigo” Teto de Gastos⁵, que restringia sobremaneira as possibilidades de ampliar os investimentos em educação. O NEM deve possuir quando da sua implementação um aumento do piso de 800 horas anuais para 1000 horas anuais, ou seja, de 4 horas/dia para 5 horas/dia (BRASIL, 2017a).. Esse aumento de carga horária demandaria mais

⁴<https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>

⁵Nos referimos assim ao Teto de Gastos do Governo Temer, pois, estamos em vias de aprovação do Arcabouço Fiscal do Governo Lula, que possui o mesmo espírito de austeridade fiscal e limite dos investimentos públicos, consolidando-se na prática como um “novo” Teto de Gastos.

infraestrutura, docentes e demais trabalhadores/as da educação, como isso é compatível com o limite de gastos públicos? Vejamos (BRASIL, 2017a, s.p.).

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

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Os caminhos estão presentes na própria CEM: a utilização de mecanismos à distância, embora não necessariamente mediados por tecnologias digitais (20% para ensino médio diurno, 30% no noturno e até 80% no proeja), que podem ser inclusive apostilas e livros didáticos comprados junto aos organismos empresariais, que já fazem esse serviço, muitos deles ligados ao Todos Pela Educação (Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho são notórios fornecedores de materiais didáticos), que agora poderão contar significativa parte a carga horária estudantil; ostensiva precarização das condições de estudo e trabalho, inclusive sem a necessidade de ter trabalhadores e trabalhadoras atuando, como absurdo caso do Paraná⁶; os mecanismos mais explícitos de privatização como o aluguel de espaços privados, realização de Parcerias Público-Privadas, com convênios em que os Itinerários Formativos podem ser feitos em instituições “credenciadas”; por fim, a descaracterização pedagógica, em que mesmo trabalhos voluntários podem ser considerados para a contabilização de carga horária (BRASIL, 2017a, 2017b, CASTRO, 2020, CNE, 2018).

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (CNE, 2018, s.p.).

Dessa forma, o que inicialmente gostaríamos de destacar é a enorme participação privada no processo de elaboração dos currículos e também na própria oferta de Itinerários Formativos, disciplinas e materiais. No caso do Rio Janeiro, a atuação mais emblemática é a

⁶<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/alunos-se-recusam-a-assistir-aulas-pela-tv-em-escolas-estaduais-do-parana.shtml>

da SEBRAE, responsável pela oferta do Itinerário Formativo de formação técnico-profissionalizante de empreendedorismo em 386 unidades escolares. Ademais, destacamos que são responsáveis por oferta de Itinerários Formativos, embora sem o mesmo “protagonismo” a rede Pão de Açúcar, SENAC, Instituto Oi Futuro, Instituto Net Claro e a Associação Projetando Futuros (SEEDUC-RJ, 2021a).

No caso do Piauí, podemos citar a parceria entre a Fundação Vivo e a Fundação Lemann que foi referência para a construção de dois Itinerários Formativos, “um guia para o pensamento computacional” (SEDUC-PI, 2021, s.p.). Por fim, quanto ao Acre, temos a participação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujo presidente e fundador – Marcos Antônio Magalhães – integra o Todos Pela Educação, tendo sido Presidente do Conselho Consultivo da Phillips na América Latina, de 2007 a 2009, sendo que o ICE foi fundado em 2003.⁷ Este Instituto é financiado por grandes conglomerados empresariais como Jeep, Natura, Fiat e Cacau Show (ICE, s.d.a.).

Ademais, o ICE é também uma subsidiária de um grupo internacional que busca influenciar e formular políticas públicas educacionais na América Latina

O **STEM – Brasil** é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do World Fund for Education com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil atua em Escolas Públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios (ICE, s.d.b., s.p.).

Esse ponto já demonstra o quanto a CEM é fruto e consequência de uma amplíssima ação burguesa que não almejava somente a venda de seus materiais e serviços na forma de mercadoria, mas incidir diretamente sobre o processo de formação da classe trabalhadora, tanto em nível técnico em termos de conhecimentos e informações, quanto em termos de valores, atitudes, comportamentos, isto é, sua formação ético-moral em todos os processos de construção de subjetividades.

Por óbvio, essa incidência agrava o mecanismo de dependência educacional, sobretudo quando observamos a atuação explícita de um conglomerado estadunidense que tem como propósito dirigir o processo educativo na América Latina, porquanto não se pode esperar que a ideia por trás dessa relação, seja de produzir conhecimentos e comportamentos que coloquem em questão as forças do imperialismo e a nossa condição de dependência. Outrossim, isso demonstra o papel histórico da burguesia dependente como uma associada de

⁷<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>.

menor escala, ainda que bastante relevante, no processo de dominação da classe trabalhadora periférica e consolidação do capitalismo mundial.

A dependência educacional manifesta-se aqui igualmente na combinação entre: estrangulamento do financiamento público que se deve tanto aos próprios limites de arrecadação estruturais do capitalismo dependente, quanto às necessidades que a burguesia local possui de ter no Estado o seu fiador econômico, além dos mecanismos de espoliação dupla promovida pela burguesia monopolista internacional; junto da utilização dos recursos sobrantes que seriam destinados às áreas sociais, no caso da educação, para alimentar o capital atuante no setor, cada vez mais diversificado e internacionalizado, tendo em vista a questão do ICE como subsidiária de uma entidade sediada no núcleo do imperialismo.

Outro ponto é que a estrutura curricular do Ensino Médio, sobretudo o “Novo”, deve seguir a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e passar a ser organizada em Áreas de Conhecimento, não mais as tradicionais disciplinas. E qual a consequência disso: com o arranjo da BNCC em competências extremamente genéricas para as áreas de conhecimento, isso elimina a necessidade de ter docentes formados em áreas específicas, com amplo conhecimento sobre seu campo de atuação, promovendo a figura do “generalista”, um docente formado em qualquer uma das disciplinas que compõe uma área do conhecimento e pode ministrar aulas/projetos, ou o que quer que seja que constitua a carga horária dessa área (BRASIL, 2017b, CASTRO & OLIVEIRA, 2022).

Antes disso, é fundamental discutirmos o conceito de competências, um termo amplamente difundido, que integra o senso comum, geralmente ligado a uma noção de eficiência em fazer alguma coisa. No nível pedagógico, tem em seu principal sistematizador Perrenoud (1999), e surge como uma resposta pedagógica e ideológica da burguesia, cujas principais características podem ser tratadas a seguir: a escola está obsoleta, pois trabalha com conhecimentos mais profundos do que a realidade necessita, por isso, torna-se ineficaz, inclusive muito “custosa”, o que faz coro com as políticas neoliberais de austeridade; os conhecimentos são “recursos cognitivos de caráter complementar” (PERRENOUD, 1999, p. 04) na atividade humana, de modo que não possam ser o centro da atividade educacional; os conhecimentos são “representações da realidade”, que dependem da experiência, e, por isso, não são objetivos (PERRENOUD, 1999, p. 04), retomando a vulgata pós-moderna neopositivista e também da premissa neoliberal da incognoscibilidade da realidade; “As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 10) são as habilidades/capacidades requeridas pelo regime de acumulação flexível; por fim, as competências na escola não podem ser ensinadas, ou mesmo

educadas, mas treinadas, superdimensionando os aspectos da prática, mas não da prática social, e sim da prática individual, um empirismo praticista.

Dessa forma, o esvaziamento curricular promovido já desde a BNCC e referendado pelo NEM, expropriando dos sujeitos escolares os conhecimentos científicos que possibilitam um conhecimento da realidade, e, por conseguinte, ampliando as margens de desenvolvimento de um conhecimento crítico e criativo, caminha *pari passu* com a “pedagogia das competências”. Isso se mostra ainda mais efetivo na realidade de crise do capitalismo, sobretudo no Brasil enquanto país de capitalismo dependente, cuja necessidade permanente de adaptação e engajamento dos sujeitos à ordem de mercado pressupõe também uma ignorância acerca de suas condições de vida e o estímulo a uma subjetividade cada vez mais isolada, egoísta e competitiva.

Enquanto apenas Português e Matemática preservam seu status de disciplina com presença obrigatória, as demais convertem-se em estudos e práticas, cujo trabalho deve ser feito a partir das competências das áreas de conhecimento a que pertençam. Há aí uma indefinição consciente, “cuja intenção é justamente de não garantir aos educandos a sua devida apropriação. Quanto ao trabalho docente, a atuação em estudos e práticas não nos possibilita estabelecer a necessidade de ter professores especialistas, nem sequer de se ter professores para a sua realização” (CASTRO, 2020, p. 318).

Neste caso, o que ainda conseguimos observar é que a oferta da Formação Geral Básica (FGB), embora a letra da lei faculte a maneira como será oferta, isto é, pode ser por disciplinas das áreas de conhecimento, por projetos, ou mesmo atividades ainda mais genéricas, ou “flexível” utilizando termos da própria CEM (BRASIL, 2017a), ainda é ofertada na forma disciplinar nos três estados estudados. Contudo, a brecha legal foi amplamente aproveitada de modo que temos acompanhado inúmeros casos de professores desviados de sua disciplina original de formação.

Assim, analisando as grades curriculares da FGB nos três estados temos um panorama nada animador: no caso do ACRE (SECRETARIA..., 2020) computamos rigorosamente as 1800 horas, destacamos que somente três disciplinas têm oferta obrigatória nos 3 anos (Português, Matemática e surpreendentemente, Educação Física), enquanto todas as demais disciplinas são ofertadas no máximo em dois anos do Ensino Médio. Além disso, Sociologia, Arte e Filosofia, só são oferecidas em um dos anos, de modo intercalado (2 tempos semanais). Outro ponto importante é que Geografia, História, Biologia, Química e Física possuem apenas 1 tempo semanal em um dos anos e 2 tempos no outro, podendo ser primeiro ou segundo ano do Ensino Médio.

No Piauí, temos uma FGB mais extensa, 2320 horas. Contudo, Arte, Filosofia e Sociologia só possuem 1 tempo semanal em apenas um dos anos; Física, Química e Biologia possuem 2 tempos semanais no primeiro ano, 1 tempo no segundo e 3 tempos no terceiro ano; História e Geografia possuem 2 tempos semanais no primeiro ano, 1 tempo no segundo e 2 tempos no terceiro; Educação Física possui 1 tempo semanal em cada um dos três anos do Ensino Médio (SEDUC-PI, 2022).

No Rio de Janeiro a FGB soma 2160 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Somente Matemática e Português estão presentes nos três anos do Ensino Médio; Biologia, Física, Química, História, Geografia e Educação Física só possuem 2 tempos semanais em dois anos do Ensino Médio; Filosofia, Sociologia e Arte só possuem dois tempos semanais em um dos anos do Ensino Médio (SEDUC-RJ, 2021a).

Dessa maneira, o que é possível observar é a vigorosa perda de carga horária de disciplinas fundamentais, negligenciando o acesso aos principais conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, expropriando da juventude da classe trabalhadora o acesso a esses conhecimentos. A negação do direito ao conhecimento científico não se limita ao campo das humanidades, em especial Artes, Filosofia e Sociologia, embora estas sejam tocadas de forma ainda mais dramática, mas atinge, como previsto na Lei, todas as disciplinas, com exceção de Português e Matemática.

A consequência disso é um empobrecimento substancial do processo de formação da juventude trabalhadora, piorando algo que já passa longe de ser razoável, pois, este texto não é uma defesa da escola burguesa atual que tanto criticamos. Todavia, não se pode deixar de registrar que reconhecer que algo é ruim não significa concordar com uma mudança “para a pior” como é nitidamente o claro do NEM.

Mais dramática é a consequência para o corpo docente neste caso específico que passa a ter apenas como opções: ou se submete a lecionar o que for ordenado pelas Secretarias de Educação, ainda que sejam disciplinas inócuas, como o famigerado caso do “Brigadeiro Caseiro”, ou se vê obrigado a mudar de escola tendo em vista a brutal redução de carga horária. Assim, é um processo objetivo que se converte em um mecanismo permanente de degradação do trabalho docente, e de sua sujeição permanente a situações de assédio moral e político.

Igualmente, há a questão dos Itinerários Formativos, que constituem atualmente 40% da carga horária dos estudantes, não possuem quaisquer regulamentações com relação à sua constituição, muito menos a obrigatoriedade de oferta em toda sua diversidade. Os itinerários, então, devem ser organizados de forma a considerar as competências presentes nas áreas de

conhecimento. Entretanto, o ponto fundamental é que todos devem levar este ponto em consideração: “considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (CNE, 2018, s.p.). Isto é, não há qualquer obrigatoriedade de se ofertar todos os itinerários, mesmo em um mesmo sistema de ensino, aqui se fala de toda uma rede estadual. Sendo assim, as escolas não terão esta obrigação, o que, obviamente, irá gerar um severo prejuízo aos estudantes, retirando totalmente do escopo qualquer possibilidade de escolha, na verdade, sendo um processo de naturalização e adaptação às condições precárias existentes, à falta de docentes, de espaços, etc.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar em relação aos Itinerários é a sua composição por disciplinas/projetos eletivos, realização de trabalhos desregulamentados, parcerias sem qualquer clareza, etc.

“Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (CNE, 2018, s.p.). Assim, em cada município, ou seja, espaços gigantescos de deslocamento, só há a obrigatoriedade de oferta de dois itinerários, o que coloca por terra o mito da escolha e da liberdade que embasariam um pretenso “protagonismo juvenil”, lema da Contrarreforma.

Quanto aos Itinerários Formativos (IFs), podemos destacar alguns elementos importantes relativos à sua constituição nas redes estaduais mencionadas. O empreendedorismo é um eixo que deve ser comum a todos os IFs, o que está presente na construção dos IFs da rede estadual acreana. Assim, por exemplo, na Rota de Aprofundamento Propedêutica (IF da rede acreana), o Empreendedorismo, cujos significados abordamos anteriormente, torna-se disciplina cuja carga horária só perde para Português e Matemática. Isto é, o processo de dominação ideológica e da conversão dos indivíduos em empreendedores, com todas as implicações subjetivas disso, possuem mais espaço que todos os demais conteúdos, exceto as disciplinas supracitadas (SECRETARIA..., 2020).

No Piauí, podemos destacar a permanência do Empreendedorismo enquanto elemento constitutivo dos seus IFs, e de uma enorme carga destinada às eletivas 240 horas, só não sendo maior que Português e Matemática, e às trilhas de aprendizagem, 280 horas, maiores que todas as demais disciplinas, excetuando-se às que citamos. Os componentes dessas trilhas e das eletivas, desprovidas de qualquer base epistemológica séria, implicam no reforço do processo de esvaziamento que já fora mencionado (SEDUC-PI, 2022).

Já no Rio de Janeiro, temos uma repetição estrutural dos mecanismos de esvaziamento, mas há elementos que nos chamam a atenção. Por exemplo, o ensino religioso, que possui 1 tempo anual em todos os anos, de oferta obrigatória, com carga maior que Artes, Filosofia e Sociologia, por exemplo, o que também se remete com outra disciplina desprovida de base epistemológica, “Estudos Orientados” (SEEDUC-RJ, 2021a).

O Rio de Janeiro possui uma peculiaridade relevante que é o Empreendedorismo ter se tornado um Itinerário técnico-profissionalizante, apesar de obviamente, ninguém sair formado técnico, muito menos profissional, em empreendedorismo, tratando-se de absoluto engodo cuja finalidade é a difusão da “ideologia do empreendedorismo” pautada pelo treinamento de competências socioemocionais, como resiliência, proatividade, positividade, etc. Não por coincidência, é o curso técnico-profissionalizante de maior oferta, cerca de 300 unidades (SEEDUC-RJ, 2021a).

Ainda no Rio de Janeiro, há um “catálogo de eletivas” (SEEDUC-RJ, 2021b), que gostaríamos de chamar a atenção para uma disciplina: “Protagonismo nas Redes”. Utiliza-se de jargões do *mainstream*, articulando com outros termos retirando-os de seu contexto como dialético, significativo, crítico, pois, não faz um debate que coloca as redes sociais em debate, apenas naturaliza-as, não investiga o seu papel na estrutura socioeconômica, parte da premissa da pedagogia das competências, como o “aprender a aprender” exercício do protagonismo, e limita o trabalho docente a uma perspectiva de facilitação, mediação, como se o conhecimento fosse autoconstruído, ou mesmo construído do zero.

Por fim, é fundamental destacar um componente fundamental: a centralidade das competências socioemocionais e o trabalho voltado para a construção de atitudes, hábitos, valores, cujo núcleo duro é a construção de “projeto de vida”. “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, s.p.). Isso faz com que a escola deva abdicar de trabalhar com conhecimentos de ampla e sólida base científica do campo disciplinar, para estruturar todo o seu trabalho pedagógico em treinamentos de atitudes, valores e hábitos e partir da lógica do projeto de vida, que, nada mais é, que a individualização e internalização, por parte dos estudantes, dos problemas e contradições sociais.

Em todas as três redes estaduais, Projeto de Vida torna-se uma disciplina própria que, pelo fato de ter presença obrigatória em todos os Itinerários Formativos, acaba se tornando uma disciplina obrigatória. No Acre, possui 240 horas totais; no Piauí, totaliza 160 horas totais; no Rio de Janeiro, 240 horas totais. (SECRETARIA..., 2020; SEDUC-PI, 2022;

SEEDUC-RJ, 2021a). É uma matéria de oferta obrigatória em todos os três anos do ensino médio nas três redes. Assim, a pá de cal no processo de suplantar os conhecimentos científico em prol das competências necessárias aos imperativos do capital está na lógica do Projeto de Vida, cujo cerne das atividades está na difusão de valores e comportamentos ligados aos interesses do capital.

Com isso, ao analisarmos de forma inicial o processo de implementação instaurado nas três redes mediante essa pesquisa em suas grades curriculares, é possível indicarmos o NEM enquanto elemento determinante do processo de aprofundamento da dependência educacional, e, por sua vez, estruturante da própria condição socioeconômica brasileira de capitalismo dependente.

Assim, pautado pela pedagogia das competências, apesar de apregoar uma “valorização” da ciência e da pesquisa, na prática não estimula o desenvolvimento de conhecimento e pesquisa, mas sim a adequação à dinâmica de trabalho que está estabelecida, sobretudo à nossa condição de reprimarização e desindustrialização na Divisão Internacional do Trabalho. Ademais, há uma clara afinidade entre o NEM e a governamentalidade neoliberal, a construção ativa de sujeitos aptos à reprodução em escala ampliada de capital, inclusive em questão dos seus valores: individualismo, competitividade, egoísmo, proatividade, resiliência, etc.

Tendo a tecnologia e o mundo digital como paradigmas inquestionáveis, é possível visualizar claramente que a proposta do Novo Ensino Médio não está na transformação social que foi tanto citada em diversos documentos que a promovem, mas sim na adaptação do sujeito à realidade socioeconômica que lhe é imposta. Quando se aborda a relação com o mundo digital e o surgimento de novas tecnologias, não é em desenvolvimento que se fala, mas sim em estar flexível para se adaptar a essas tecnologias importadas, reafirmando os paradigmas da dependência científica e tecnológica.

Portando, se trata de um preparo dos jovens enquanto futuros trabalhadores que precisam atender às demandas de uma automação nos modos de produção importada dos países do Centro; trabalhadores enquanto parte de uma nação que segue subjugada à uma dinâmica econômica de exploração voltada para a produção de produtos de baixo valor agregado ou para o Setor terciário que tem crescido exponencialmente nos últimos anos. Ou seja, o que temos com o “Novo” Ensino Médio é uma proposta de extermínio do futuro da juventude da classe trabalhadora brasileira, e, por conseguinte, de nossa sociedade.

Considerações possíveis - e vamos à luta!

Apesar de ser uma pesquisa ainda em desenvolvimento, é inequívoca a situação dramática oriunda da implementação do “Novo” Ensino Médio. Sua revogação é uma tarefa histórica dos setores organizados da classe trabalhadora. Todavia, o atual governo petista, embora isso não devesse mais surpreender a ninguém, carregado das contradições de uma proposta de conciliação de classes que sempre culmina na subordinação da classe trabalhadora à burguesia, já demonstrou que tem a menor pretensão de fazê-lo, indicando apenas mínimos ajustes.

Dessa maneira, o que fazer? No Colégio Pedro II, identificamos a necessidade de envolver todos os segmentos da comunidade escolar, porquanto entendemos que a CEM não afeta somente a quem está neste momento no Ensino Médio, mas sim estudantes, famílias e trabalhadores e trabalhadoras da Educação Infantil à Educação Superior. Isso faz com que a construção da Frente CPMI de Luta contra o “Novo” Ensino Médio envolvesse não apenas o Sindicato da instituição, mas também coletivos de responsáveis, grêmios e diretório acadêmico, assim como um grupo de pesquisa da instituição.

Creemos que a luta contra o NEM deve envolver o conjunto da sociedade, um amplo diálogo, sobretudo com as famílias de estudantes, e não pode se limitar ao tradicional negativo defensivista que hegemoniza as práticas da esquerda. Além da necessidade de revogação, é imperioso conchamar as pessoas para construir um novo projeto de escola, o que esbarra na construção de um novo projeto de sociedade, tendo em vista o que já abordamos nesse texto da educação enquanto forma social e mediação das relações sociais.

Consequentemente, a luta pela revogação do NEM, e construção de uma outra escola, uma outra educação, de caráter popular, voltada aos interesses e necessidades históricas da classe trabalhadora, é necessariamente uma educação orientada para a construção do socialismo!

Referências.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. RAMOS, Joaquim José de Moura. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de**

Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 16/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Portaria nº 1570, Diário Oficial da União de 21/12/2017. 2017b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** 24/04/2023. Acesso em: 10/05/2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora.** 4, n. 6, ag. 2010.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade:** revista de cultura política. Pg 73-84. v.1, n.3, dez. 2011.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria da dependência. *Revista Trabalho, Educação, Saúde, Rio de Janeiro*, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013.

CASTRO, Matheus Rufino. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II.** 2020. 493f.

Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 2020.

CASTRO, Matheus Rufino; OLIVEIRA, Isabela Felipe de. “Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.14, n.1, p.309-330, abr. 2022.

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.

DARDOT, P; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. ECHALAR, M. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, CHRISTIAN; PAULON, CLARICE; SANCHES, DANIELE; LANA, HUGO; LIMA, RAFAEL ALVES; BAZZO, RENATA. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. Pg. 215-254. In: SAFATLE, VLADIMIR; SILVA JÚNIOR, NELSON DA; DUNKER, CHRISTINA (orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

EXTRA. **Necessidade de trabalhar é principal razão pra deixar os estudos, segundo pesquisa.** 26/05/2023. Disponível em:

<https://extra.globo.com/economia/noticia/2023/05/necessidade-de-trabalhar-e-principal-razao-pra-deixar-os-estudos-segundo-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 26/05/2023.

FISHER, MARK. **Realismo capitalista:** é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Trad. Gonsalves, Rodrigo; Adeodato, Jorge; Silveira, Maikel da; Coord. Beloni, Manuela e Ameni, Cauê. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjunturas de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica.** v.19, n.42, set./dez. 2017.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Parceiros Estratégicos.** S.d.a. Acesso em: 14/04/2023. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Nossa história.** S.d.b. Acesso em: 14/04/2023. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>.

LUCE, Mathias Seibel. Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias. Uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PALHARES, Isabela. Folha de São Paulo. Alunos se recusam a assistir a aulas pela TV em escolas estaduais do Paraná. 2022. Acesso em: 18/08/2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/alunos-se-recusam-a-assistir-aulas-pela-tv-em-escolas-estaduais-do-parana.shtml>.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SAFATLE, VLADIMIR. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. Pg. 17-46. In: SAFATLE, VLADIMIR; SILVA JÚNIOR, NELSON DA; DUNKER, CHRISTINA (orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, DEMERVAL. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE. Governo do Estado do Acre. Junho, 2020. Acesso em: 10/02/2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1o8b3Mnd-nq1N4i5UFfquT8VUG3uVIZw/view>.

SEDUC-PI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Governo do Estado do Piauí. **Currículo do Piauí**. Caderno 2. Novo Ensino Médio. Outubro, 2021. Acesso em: 08/03/2023. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14-novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf.

SEDUC-PI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Governo do Estado do Piauí. Portaria Nº 4, de 07 de janeiro de 2022. **Regulamenta a matriz curricular básica do Ensino Médio Regular Diurno no estado do Piauí a partir de 2022**. 2022. Acesso em: 08/03/2023. Disponível em: http://www.ceepi.pro.br/Arquivos%20do%20mural/2022/SEI_GOV-PI%20-%203228014%20-%20Portaria%20Matriz%20Ensino%20Medio%20Regular%20Parcial.pdf.

SEEDUC-RJ Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Governo do estado do Rio de Janeiro. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2021a.

SEEDUC-RJ. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Governo do estado do Rio de Janeiro. **Catálogo de Eletivas**. 2021b.