



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

**ALDREIS TACYANNA DE LIMA SANTOS**

**O CONCEITO DE LIBERDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM  
PERNAMBUCO E NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA DE DISCURSO**

**RECIFE  
2024**

ALDREIS TACYANNA DE LIMA SANTOS

**O CONCEITO DE LIBERDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM  
PERNAMBUCO E NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA DE DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos.

Orientadora: **Maria Sandra Montenegro Silva Leão**

RECIFE

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Aldreis Tacyanna de Lima.

O conceito de liberdade no currículo do ensino médio em Pernambuco e no pensamento de Paulo Freire: uma análise crítica de discurso / Aldreis Tacyanna de Lima Santos. - Recife, 2024. 152f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, 2024.

Orientação: Maria Sandra Montenegro Silva Leão.

1. Currículo do Ensino Médio em Pernambuco; 2. Paulo Freire; 3. Liberdade; 4. Educação em Direitos Humanos. I. Leão, Maria Sandra Montenegro Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 340

ALDREIS TACYANNA DE LIMA SANTOS

**O CONCEITO DE LIBERDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM  
PERNAMBUCO E NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA DE DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Aprovada em: 24/07/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José de Matos Luna (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Vieira de Melo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me guiar e sustentar em todos os momentos, dando força e sabedoria para superar os desafios ao longo desta jornada acadêmica. Sem a Sua presença em minha vida, nada disso seria possível.

Aos meus queridos pais, que sempre acreditaram em mim e me forneceram todo o apoio necessário. Vocês são meu alicerce e minha maior fonte de inspiração.

Agradeço também aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso e me incentivando a seguir em frente.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Sandra Montenegro, por sua disponibilidade, dedicação e por compartilhar seu conhecimento comigo. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por cada conselho, cada correção e pela confiança depositada em mim durante todo esse tempo.

Aos docentes Maria José de Matos Luna, Edson Francisco de Andrade e Maria Aparecida Vieira de Melo, por aceitarem o convite para compor a Comissão Examinadora desta dissertação, pela generosidade e contribuição ao trabalho.

A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (Freire, 2022a, p. 102, itálicos do autor).

## RESUMO

A reforma educacional do Ensino Médio não se trata de um movimento restrito à proposição da Medida Provisória nº 746/2016, que culminou na promulgação da Lei nº 13.415/2017, mas diz respeito a uma redesignação de políticas educacionais que são resultado de mudanças ocorridas nas últimas décadas, mediante a transformação de bases teórico-epistemológicas e filosóficas dos programas escolares. Fruto deste campo de disputas, o Currículo do Ensino Médio em Pernambuco foi publicado no ano de 2021. O presente trabalho investiga como o conceito de liberdade se apresenta na estrutura discursivo-ideológica retratada na normativa estadual, contrastando com os princípios teóricos de Paulo Freire. Para tanto, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando uma abordagem qualitativa e adotando o paradigma interpretativo marxista. O método de análise sociológica baseia-se no materialismo histórico-dialético. Quanto à metodologia, emprega-se a Análise Crítica do Discurso, com uma perspectiva tridimensional que abrange a análise textual, a prática discursiva e a prática social. Inicialmente, realizou-se uma análise das principais reformas implementadas no Ensino Médio do país, tomando como recorte temporal a década de 1930. O objetivo era compreender o impacto das mudanças sociais e econômicas no currículo escolar e na concepção da função da educação. Essa investigação abrangeu desde a Reforma Francisco Campos (1931), passando pela Reforma Gustavo Capanema (1942), até as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996). Em seguida, o estudo foi direcionado para a reformulação curricular do Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender como essa reforma foi implementada e quais foram as principais modificações observadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por conseguinte, no currículo adotado em Pernambuco. Após essa breve análise preliminar, a pesquisa prosseguiu investigando a interação entre educação e capital, com foco na influência da ideologia neoliberal na formulação das políticas educacionais e curriculares, dando-se destaque para o contexto brasileiro. Por fim, foi realizada uma análise comparativa do conceito de liberdade no neoliberalismo e na abordagem teórica freireana, resultando na compreensão da concepção de liberdade presente no Currículo do Ensino Médio em Pernambuco. Conclui-se que o documento reflete uma influência marcante da lógica de mercado e da hegemonia do capital, buscando transferir a educação do domínio público para o privado, tornando-a um objeto de consumo individual. A noção de liberdade expressa no Currículo enfatiza a autonomia e o protagonismo irrestritos do estudante na gestão de sua própria vida, porém, na prática, isso se traduz em uma submissão ao seu próprio arbítrio.

**Palavras-chave:** Currículo do Ensino Médio em Pernambuco; Paulo Freire; Liberdade; Educação em Direitos Humanos.

## ABSTRACT

The educational reform of Secondary Education is not a movement restricted to the proposition of Provisional Measure No. 746/2016, which culminated in the promulgation of Law No. 13,415/2017, but concerns a redesignation of educational policies that are the result of changes that occurred in the recent decades, through the transformation of theoretical-epistemological and philosophical bases of school programs. As a result of this field of disputes, the High School Curriculum in Pernambuco was published in 2021. The present work investigates how the concept of freedom is presented in the discursive-ideological structure portrayed in state regulations, contrasting with Paulo Freire's theoretical principles. To this end, it is based on bibliographic and documentary research, using a qualitative approach and adopting the Marxist interpretative paradigm. The method of sociological analysis is based on historical-dialectical materialism. As for the methodology, Critical Discourse Analysis is used, with a three-dimensional perspective that encompasses textual analysis, discursive practice and social practice. Initially, an analysis of the main reforms implemented in secondary education in the country was carried out, taking the 1930s as a time frame. The objective was to understand the impact of social and economic changes on the school curriculum and the conception of the function of education. This investigation ranged from the Francisco Campos Reform (1931), through the Gustavo Capanema Reform (1942), to the National Education Guidelines and Bases Laws (1961, 1971 and 1996). Next, the study was directed towards the curricular reformulation of the New Secondary Education (NEM), seeking to understand how this reform was implemented and what were the main changes observed in the National Common Curricular Base (BNCC) and, consequently, in the curriculum adopted in Pernambuco. After this brief preliminary analysis, the research continued investigating the interaction between education and capital, focusing on the influence of neoliberal ideology in the formulation of educational and curricular policies, highlighting the Brazilian context. Finally, a comparative analysis of the concept of freedom in neoliberalism and the Freirean theoretical approach was carried out, resulting in an understanding of the concept of freedom present in the High School Curriculum in Pernambuco. It is concluded that the document reflects a marked influence of market logic and capital hegemony, seeking to transfer education from the public to the private domain, making it an object of individual consumption. The notion of freedom expressed in the Curriculum emphasizes the student's unrestricted autonomy and protagonism in managing their own lives, however, in practice, this translates into submission to their own will.

**Keywords:** High School Curriculum in Pernambuco; Paulo Freire; Freedom; Human Rights Education.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – O poder regulador do currículo .....   | 58 |
| Figura 2 – O triângulo de forças da práxis pedagógica .....   | 66 |
| Figura 3 – Entidades que participaram das discussões acerca do PL n° 6.840/2013 e da MP n° 746/2016 ..... | 83 |
| Figura 4 – Concepção tridimensional do discurso.....  | 90 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Reformas educacionais do ensino secundário/médio no Brasil.....                             | 33  |
| Quadro 2 – Argumentos dos Pareceres do TPE e do FNE sobre as propostas do MEC para o Ensino Médio..... | 41  |
| Quadro 3 – Sistemas sociais de composição do currículo.....  | 59  |
| Quadro 4 – Fases na objetivação do significado do currículo.....                                       | 62  |
| Quadro 5 – Currículo como forma de práxis.....   | 64  |
| Quadro 6 – Abordagens da Análise Crítica de Discurso.....  | 88  |
| Quadro 7 – Categorias de análise do modelo tridimensional.....   | 93  |
| Quadro 8 – Categorias de análise do significado na ADC.....  | 95  |
| Quadro 9 – Questões para análise da intertextualidade.....   | 95  |
| Quadro 10 – Questões para análise da interdiscursividade.....  | 96  |
| Quadro 11 – Paradigmas interpretativos da pesquisa qualitativa.....                                    | 101 |
| Quadro 12 – <i>Framework</i> metodológico com base na ADC.....   | 105 |
| Quadro 13 – Categorias de análise para a pesquisa.....   | 106 |
| Quadro 14 – Diferença entre consciência ingênua e consciência crítica para Paulo Freire ...            | 115 |
| Quadro 15 – Problemas sociais e soluções do Currículo de Pernambuco.....                               | 124 |
| Quadro 16 – Ideologia e hegemonia no Currículo de Pernambuco.....                                      | 128 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| ADC    | Análise Crítica do Discurso  |
| BID    | Banco Interamericano de Desenvolvimento  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| CAIC   | Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  |
| CAP    | Currículo como prescrição  |
| CDES   | Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social   |
| CEEGP  | Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano   |
| CE     | Comissão de Educação   |
| CEE-PE | Conselho Estadual de Educação de Pernambuco  |
| CEENSI | Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio |
| CFE    | Conselho Federal de Educação   |
| CIAC   | Centro Integrado de Assistência à Criança  |
| Cives  | Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania  |
| CLT    | Consolidação das Leis do Trabalho  |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação  |
| CNI    | Confederação Nacional da Indústria   |
| CNTE   | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  |
| Conae  | Conferência Nacional pela Educação   |
| CONED  | Congresso Nacional de Educação   |
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação   |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  |
| EaD    | Educação a Distância   |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENC    | Exame Nacional de Cursos   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| EREM   | Escola de Referência em Ensino Médio   |
| FIES   | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior   |
| FMI    | Fundo Monetário Internacional  |
| FNDEP  | Fórum Nacional em Defesa da escola Pública   |

|        |   |
|--------|---|
| FNE    | Fórum Nacional de Educação  |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| GOT    | Ginásios Orientados para o Trabalho   |
| ICE    | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  |
| ICMS   | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  |
| Ideb   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IFET   | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia   |
| IEDI   | Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial  |
| IPI    | Imposto sobre Produtos Industrializados   |
| IU     | Instituto Unibanco  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| LDO    | Lei de Diretrizes Orçamentárias   |
| LSF    | Linguística Sistemico Funcional   |
| MBNC   | Movimento pela Base Nacional Comum  |
| MCP    | Movimento de Cultura Popular  |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura  |
| MHD    | Materialismo Histórico-Dialético  |
| MP     | Medida Provisória   |
| MPL    | Movimento Passe Livre   |
| NEM    | Novo Ensino Médio   |
| PCNs   | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PDI    | Plano de Desenvolvimento Institucional  |
| Pecim  | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares  |
| PEI    | Programa de Educação Integral   |
| PL     | Projeto de Lei  |
| PMCMV  | Programa Minha Casa Minha Vida  |
| PNAC   | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  |
| PNAD   | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios   |
| PNATE  | Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar   |

|           |   |
|-----------|---|
| PNBE      | Pensamento Nacional das Bases Empresariais                      |
| PNE       | Plano Nacional de Educação                                      |
| PPPs      | Parcerias Público-Privadas                                      |
| Procentro | Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental  |
| ProEMI    | Programa Ensino Médio Inovador                                  |
| PRONATEC  | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego         |
| PJF       | Projeto Jovem de Futuro   |
| Pronaica  | Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente         |
| PROUNI    | Programa Universidade para Todos                                |
| RC        | Realismo Crítico  |
| SAEB      | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                |
| SEE-PE    | Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco       |
| TPE       | Todos pela Educação   |
| Undime    | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação            |
| USAID     | Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À REFORMA .....</b>   | <b>19</b>  |
| 2.1 Ensino Médio no Brasil: reformas educacionais a partir dos anos 30.....   | 19         |
| 2.2 Novo Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco: uma política social e econômica .....  | 36         |
| <b>3 A EDUCAÇÃO NO CAPITAL .....</b>  | <b>47</b>  |
| 3.1 Neoliberalismo e política educacional.....  | 47         |
| 3.2 Currículo escolar: de quem e para quem? .....   | 56         |
| 3.3 O empresariamento da educação brasileira e a BNCC.....  | 67         |
| <b>4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>  | <b>87</b>  |
| 4.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO .....   | 87         |
| <b>4.1.1 Enquadre teórico e epistemológico da ADC.....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>4.1.2 Aplicabilidade da ADC à pesquisa.....</b>  | <b>97</b>  |
| 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....   | 98         |
| <b>4.2.1 Pesquisa qualitativa.....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>4.2.2 Corpus da pesquisa e coleta de dados .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>4.2.3 Percurso da pesquisa: sistematização e análise de dados .....</b>  | <b>104</b> |
| <b>5 O CONCEITO DE LIBERDADE E A EDUCAÇÃO .....</b>   | <b>109</b> |
| 5.1 O que é liberdade para o neoliberalismo? .....  | 109        |
| 5.2 O que é liberdade para o Paulo Freire?.....   | 112        |
| 5.3 A concepção de liberdade no Currículo do Ensino Médio em Pernambuco: codificação e análise dos dados mediante a abordagem da ADC..... | 120        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>135</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>138</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme dispõe a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2019, muito embora tenha havido um aumento no número de pessoas que finalizaram o Ensino Médio no Brasil, mais da metade dos adultos não alcançou o mesmo resultado, tomando por base o contingente igual ou superior a 25 anos. Assim, se em 2016 o percentual era de 45,0%, em 2019 passou para 48,8% (IBGE, 2019).

Na região nordeste a situação é ainda pior, já que três em cada cinco adultos não chegaram a concluir o Ensino Médio. No que tange à evasão escolar, primeira vez abordada por tal pesquisa, restou demonstrado que 20,2% – correspondente a 10,1 milhões de brasileiros e 71,7% entre pretos ou pardos neste total –, deixaram de finalizar alguma das etapas da educação básica (IBGE, 2019).

Evidenciou-se, ainda, que esse período de passagem do ensino fundamental para o médio é responsável por uma intensificação nos índices de evasão, cujas principais motivações poderão ser assim pormenorizadas: 1) troca dos estudos pelo trabalho, para sustento (39,1%); 2) falta de vontade de estudar (29,2%); 3) gravidez (23,8%); 4) necessidade de atuar nos afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2019).

O NEM corresponde a uma reforma educacional que desponta em 2016, em seguida ao golpe parlamentar que pôs fim ao Governo da Ex-Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em um momento de instabilidade econômica e política, através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, durante o Governo de Michel Temer (2016-2019).

Apesar da resistência da comunidade escolar e apoiadores, a MP nº 746/2016 foi convertida mais tarde na Lei 13.415/2017, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cujo texto final foi publicado no Diário Oficial de 17/02/2017, mas cuja aprovação da BNCC só veio a ocorrer no final de 2018.

Com o *slogan* de divulgação “Novo ensino médio, quem conhece aprova”, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) inicia o processo trazendo consigo a promessa de aliar a formação básica ao ensino profissionalizante, garantir a flexibilização curricular e dar a possibilidade de escolha dos itinerários por parte dos estudantes – supostamente baseada em suas aptidões –, vislumbrando o dito fomento ao protagonismo estudantil.

Esta reforma educacional implicou em modificações profundas na configuração da escola, no ensino-aprendizagem dos estudantes e no processo de formação dos docentes. Em face disto, esteve e ainda está no centro do debate, em meio a um processo contínuo de disputas e controvérsias.

Em Pernambuco, mais especificamente, a adesão se deu com o Currículo para o Ensino Médio aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado, por meio do Parecer nº 07/2021, que visa integrar o documento curricular da Educação Básica do Estado. Desta feita, utilizou como referência os normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução Federal nº 3, de 21 de novembro de 2018), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

Indubitável se mostra que a educação precisa ser repensada e reestruturada diante dos desafios advindos com a pós-modernidade, de modo a se exigir que cada vez mais o sistema educacional esteja relacionado ao mundo cotidiano do aluno. Porém, aduz Frei Betto (2018, p. 97) que a educação crítica e participativa deve ser levada em conta para a formação de cidadãos protagonistas de transformações sociais, e não apenas de profissionais qualificados.

Conforme preleciona Paulo Freire (2021b, p. 47-59), ensinar não é transferência de conhecimento, mas um meio apto a possibilitar sua criação para a própria produção ou construção do saber. É ter consciência do inacabamento, ou seja, estar predisposto à mudança e à aceitação do diferente, como também respeitar a autonomia e a dignidade do educando como um imperativo ético e não como um favor a ser concedido.

Tal perspectiva de ensino voltado ao resultado prático-profissional já era rechaçada por Paulo Freire há muito tempo. Para o autor, as relações educador-educandos na escola ou fora dela apresentam o caráter de serem fundamentalmente narradoras ou dissertativas de conteúdo. O educador aparece como um agente desta narrativa, cuja tarefa principal é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, que se mostrariam como retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram. É o que o educador Paulo Freire nomeia como “concepção” bancária da educação (Freire, 2021a, p. 79).

Dessa forma, o “saber” é uma doação daqueles que se entendem como sábios, em detrimento daqueles que julgam nada saber; movimento que nega a educação e conhecimento como processos de busca. Assim, o homem é visto como um ser adaptativo ou do ajustamento, pois quanto mais ele arquiva os depósitos que lhe são feitos, conseqüentemente desenvolverão

em menor grau a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como sujeitos e transformadores deste (Freire, 2021a, p. 81-83).

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade, a que nos referimos no capítulo anterior. [...] A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (Freire, 2021a, p. 83-85).

Esta pedagogia crítica radical libertadora defendida por Freire busca contrariar ferrenhamente o pragmatismo neoliberal, que coloca a prática educacional no lugar de treinamento técnico-científico, ou seja, um bem de consumo pautado na lógica de mercado (individualismo, concorrência, produtividade). Em face disso, o autor reitera a importância do educador no papel de desafiar o estudante a pensar criticamente sua realidade social, política e histórica (Freire, 2022a, p. 48-49).

Tomando como base o pensamento filosófico de Paulo Freire e as medidas implementadas pela reforma do Ensino Médio no Estado, a presente pesquisa tem como eixo norteador a análise da concepção de liberdade, o que permitirá responder a seguinte questão-problema: **Como o conceito de liberdade se apresenta no Currículo do Novo Ensino Médio de Pernambuco, à luz da concepção de liberdade contida no arcabouço teórico freireano?**

Justifica-se sua relevância porque para a edição da BNCC do Ensino Médio, que serviu de base para o Currículo Pernambucano, evidenciou-se uma forte influência de grupos empresariais principalmente a partir de 2013, com a chegada do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e a realização de seminário internacional que reuniu instituições brasileiras do setor da educação, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann, cujo objetivo seria promover a equidade educacional e o alinhamento do sistema educacional brasileiro (Caetano, 2020, p. 65).

Verifica-se, portanto, que o discurso implementado pode ser fruto de influências e protagonismos de instituições privadas, considerando que este movimento ganhou força entre 2017 e 2019, quando o Brasil se encontrava em um contexto histórico, político e social particular, em fase de transição do Governo de Michel Temer para Jair Bolsonaro (2019-2022), com o recrudescimento político da direita e de ideias neoliberais.

Desta forma, em vias de delimitação, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar o conceito de liberdade previsto no Currículo Escolar do Novo Ensino Médio do Estado de Pernambuco e no arcabouço teórico de Paulo Freire. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: (i) historicizar o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 30 até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, culminando na edição do Currículo Pernambucano; (ii) examinar as influências neoliberais na educação do Brasil (do Governo Collor ao Governo Bolsonaro); (iii) discutir o conceito de liberdade constante no Currículo Escolar do Novo Ensino Médio em Pernambuco à luz do arcabouço teórico freireano.

Inicialmente, será realizada uma imersão acerca do Ensino Médio no Brasil, iniciando a partir da década de 30, de modo a possibilitar um maior aprofundamento sobre as mudanças ocorridas na organização curricular e seus objetivos primários. Em seguida, decorre uma análise acerca do NEM em Pernambuco.

Posteriormente, objetiva-se entender os princípios norteadores do neoliberalismo e quais as influências deste para as políticas educacionais no Brasil. Será realizada, portanto, uma digressão histórica a partir do Governo Collor (1990-1992), até a edição do NEM, mediante a edição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, busca-se discutir as teorias presentes em um currículo escolar, possibilitando vislumbrar quais fatores costumam justificar a escolha das reformas.

Na sequência, será estudado o conceito de liberdade ancorado no neoliberalismo e no arcabouço teórico freireano. Feita esta imersão, aprofundar-se-á no conceito de liberdade presente no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, tendo como delineamento teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica (ADC), sob abordagem tridimensional de Norman Fairclough.

Pelo presente, será possível vislumbrar se o defendido protagonismo estudantil e liberdade de escolha na formação para o mercado do trabalho proposto, encontra amparo na realidade da educação brasileira e se mostram como elementos para formação do indivíduo.

## 2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À REFORMA

O Ensino Médio brasileiro é resultado de sucessivas reformas educacionais, mas historicamente tem se caracterizado por uma dualidade estrutural baseada na perspectiva propedêutica ou profissional. Neste ponto, convém aprofundar a respeito dessas mudanças a partir dos anos 30, de modo a entender quais elementos se apresentaram como determinantes para culminar no estabelecimento de algumas políticas educacionais no país, em detrimento de outras.

### 2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 30

Durante a década de 1930, o Brasil passou por expressivas mudanças sociais e econômicas promovidas pelos avanços nos setores industriais e de serviços, o que implicou em um aumento contingencial de trabalhadores urbanos e no interesse popular de que os filhos não fossem relegados ao trabalho agrícola e braçal. Percebeu-se uma mudança de mentalidade sobre o valor e significado da educação, que passou a ser vista como um meio de ascensão social (Gois, 2022, p. 63).

Segundo Romanelli (1986, p. 60), a ausência de demanda pela educação ocorria em face da predominância do setor agrícola na economia, formas arcaicas de produção e baixa densidade demográfica e de urbanização; elementos que caracterizavam o subdesenvolvimento do país. Classifica-se, portanto, como um problema relativo à estrutura socioeconômica que se manteve após a República, de modo que a elite que estava no poder influenciou na manutenção do *status quo*, para que não houvesse pressão por demanda social de educação e a oferta não fosse ampliada.

Como dito, a Revolução de 30 foi responsável por esta mudança de paradigma. Com a intensificação do capitalismo industrial do Brasil, a exigência pela educação se tornou uma prioridade. Isto se deve ao fato de que desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos estavam em um processo de implementação da educação pública, universal e gratuita, em virtude dos novos desafios: mudanças nas relações de produção e concentração da população nos centros urbanos. Através disso, fez-se necessário o fornecimento de conhecimentos em virtude das exigências da produção e também das necessidades de consumo,

considerando que o contingente populacional aumentava exponencialmente (Romanelli, 1986, p. 59).

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (Romanelli, 1986, p. 59).

É em meio a este momento de inovação que dois importantes atores políticos despontam: o Ministério da Educação e a Associação Brasileira de Educação. O denominado “Ministério da Educação e Saúde Pública” foi criado no ano de 1930, no início do Governo de Getúlio Vargas, abrangendo as áreas voltadas à saúde, ao esporte, à educação e ao meio ambiente (MEC, [s.d.]).

Já a Associação Brasileira de Educação, em 1932, elabora o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, redigido por Fernando de Azevedo, mas assinado por outros 24 intelectuais de grande relevância. Entre os objetivos principais, estão: escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória; mediante uma educação igualitária entre homens, mulheres e diferentes classes sociais. Além disso, há também a intenção, pautada nos ensinamentos do filósofo John Dewey, de que seja estabelecida uma relação entre a escola, o trabalho e a vida, com a finalidade de fomentar a reconstrução nacional (Brasil, 2018a, p. 24).

Analisando o mencionado manifesto, é possível perceber o interesse pelo caráter dualista de educação defendido à época:

A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 annos 18), em secção de preponderância intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; sciencias physicas e mathematicas; e sciencias chemicas e biologicas), e em secção de preferencia manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissinaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e pesca) da elaboração das materias primas (industriaes e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e commercio) (Azevedo, 1984, p. 418-419).

Nessa época, o primeiro Ministro da Educação, Francisco Campos, baixa uma sequência de decretos<sup>1</sup> que deram novos direcionamentos para o ensino secundário (atual Ensino Médio)

---

<sup>1</sup> Decretos baixados: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851, já mencionado; c) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do

e superior no país. Vale ressaltar, neste ponto, que o ensino não estava reunido através de um sistema nacional, de modo que cada Estado se organizava individualmente, sem uma articulação conjunta. Além disso, apesar de denominar-se como “ensino secundário”, aproximava-se mais de um curso preparatório, com caráter exclusivamente propedêutico (Romanelli, 1986, p. 131).

A reforma do ensino secundário ocorreu através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que depois foi consolidado pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Romanelli (1986, p. 135) destaca a exposição de motivos de Francisco Campos no segundo normativo, segundo a qual resta enunciado que a finalidade do ensino secundário não deve ser o avanço para o nível superior, mas sim “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”.

Entre as principais mudanças, merecem destaque: a) implementação de currículo seriado através de dois ciclos: fundamental (duração de cinco anos) e complementar (duração de dois anos); b) presença obrigatória; c) exigência de habilitação no primeiro ciclo para ingresso no ensino superior e, no segundo, para determinadas escolas; c) estabelecimento de normas para admissão e registro do corpo docente; d) equiparação de todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II; e) estabelecimento de normas de inspeção oficial (Brasil, 1931 e 1932).

O curso complementar teve a particularidade de poder se subdividir em três áreas temáticas: 1) curso jurídico; 2) cursos voltados à saúde (medicina, farmácia e odontologia); e 3) cursos politécnicos (engenharia e arquitetura) (Brasil, 1931 e 1932).

Com a ascensão de Getúlio Vargas pelo Governo Provisório (1930-1934), face o movimento revolucionário que depôs o então Presidente Washington Luís, uma Assembleia Nacional Constituinte é instalada na cidade do Rio de Janeiro, transmitindo, dias depois, o governo a Vargas (1934-1938) e promulgando a Constituição de 1934.

É possível notar a tônica do tipo de educação a ser desenvolvida durante o Governo Vargas tomando como base a mensagem do Presidente à Constituinte, senão vejamos:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. [...] A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. (Vargas, 1938, p. 124).

---

Ensino Secundário; e) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamente a profissão de contador e dá outras providências, e f) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Romanelli, 1986, p. 131).

Por meio da Constituição de 1934, verificou-se um avanço educacional. Isso se deve à existência de um capítulo específico direcionado à educação, que passa a ser um direito de todos, gratuita, obrigatória, laica, unificada e uma incumbência dos poderes públicos, exercida através do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1934).

Apesar de restar definido que será competência da União determinar e fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário e complementar, bem como mantê-lo no Distrito Federal (art. 150, b e d, CF/34), a competência para difundir a instrução pública em todos os seus graus será concorrente entre a União e os Estados (art. 10, VI, CF/34).

Além disso, outra inovação, que acabou não durando muito tempo, foi a vinculação obrigatória de uma parte do patrimônio da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação dos respectivos fundos de educação (art. 157, caput, CF/34).

Difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais do que um direito civil, um direito social próprio da cidadania. Mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado (Cury, 2005, p. 25).

Com o golpe e o estabelecimento da ditadura do Estado Novo, o Brasil passa a ter uma nova Constituição em 1937. Entre as principais mudanças estão: 1) a exclusão da vinculação de impostos para o ensino; 2) o Estado passou a assumir uma posição secundária à família no que diz respeito à educação (art. 125, CF/1937); 3) a relativização da gratuidade do ensino, de modo que aqueles que não estejam em situação de escassez, contribuam com um valor módico e mensal para a caixa escolar (art. 130, CF/1937); 4) a destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas (art. 129, CF/1937); 5) a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais às escolas primárias, normais e secundárias; e 6) a promoção da disciplina moral e do adestramento físico nos campos e oficinas (art. 132, CF/1937) (Brasil, 1937).

A marcas deixadas pelo Estado Novo mostravam-se presentes e atuantes. Sob liderança do Ministro da Educação Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, o país passa por uma nova reforma educacional, que ficou conhecida pelo menos nome – reforma Gustavo Capanema –, advinda através do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, segundo a qual os objetivos principais do ensino secundário passaram a ser: a) formar a personalidade dos adolescentes, em continuidade ao ensino primário; b) acentuar a consciência patriótica e a consciência humanística, através da formação espiritual dos adolescentes; c) preparar intelectualmente e de forma geral, servindo de base para estudos mais elevados de formação especial (Brasil, 1942).

A partir desta reforma, surgiram três tipos de estabelecimentos de ensino secundário, culminando na intervenção total do Governo Federal: 1) federais: mantidos sob a responsabilidade direta da União; 2) equiparados: mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, mas que tenham sido autorizados pelo Governo Federal; 3) reconhecidos: mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, mas que tenham sido autorizados pelo Governo Federal (Brasil, 1942).

Para Gois (2022, p. 68), resta clara a intenção do Estado Novo com o papel que acabou sendo relegado aos filhos da classe trabalhadora que crescia no país. Se antes o Ministro da Educação se referiu, na exposição de motivos da reforma secundária de 1942, que este tipo de ensino estava destinado às “individualidades condutoras”, ou seja, os homens a quem ele destinou as maiores responsabilidades na sociedade e no país; por outro lado, a CF/1937 não deixa dúvidas de que aos menos favorecidos restará o ensino pré-vocacional.

Esta desigualdade explícita entre os objetivos declarados para as diferentes classes sociais é o que os historiadores da educação chamam de “dualismo”. Em verdade, a ideia de que as trajetórias de diferentes grupos deveriam ser distintas – com uma elite podendo chegar ao ensino superior e uma massa tendo no máximo uma formação para exercer algum ofício – não foi inventada pelo Estado Novo. O que as reformas de Capanema fizeram de excepcional naquele contexto foi formalizar esse sistema de maneira mais consistente (Gois, 2022, p. 68).

Convém ressaltar, inclusive, que desde 1931 havia sido instituído um exame de admissão ao ginásio, em nível nacional, que se estendeu até a edição da Lei nº 5.692/1971, quando o ensino passa a ser obrigatório no 1º grau. Essa mudança vem a ocorrer no mesmo período em que a passagem pelo ginásio completo era a única forma para ingressar no ensino superior (Abreu; Minhoto, 2012, p. 108). Para Nunes (*apud* Abreu; Minhoto, 2012, p. 111), as classes sociais tornaram-se ainda mais evidentes, de modo a restar clara a divisão entre a burguesia latifúndio-mercantil e os setores parasitários da classe média.

Para Abrucio e Segatto (2021, p. 88), a implementação do exame de admissão foi um dos maiores exemplos de modelo pedagógico elitista e excludente, dentre as reformas varguistas. Evidenciou-se, portanto, como uma das barreiras mais relevantes para o avanço escolar, de modo que produziu seus efeitos durante décadas após sua exclusão.

Importante distinguir, neste ponto, o ensino secundário das outras modalidades de Ensino Médio. Para o ensino secundário caberia um currículo essencialmente humanístico, sujeito a controles rígidos de qualidade, de modo que seria a única forma de acesso a uma universidade. Aos alunos reprovados no exame de admissão para o ensino secundário, restaria o ensino industrial, agrícola ou comercial, que seria destinado ao trabalho. Tratava-se de uma

modalidade de segunda classe, com poucas exigências por parte do Ministério da Educação, de modo que não prescindia de qualificação universitária e concurso público aos professores, como ocorria no ensino secundário (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984, p. 205-206).

Após o fim da ditadura do Estado Novo em 1945, promulgou-se a Constituição Federal de 1946, em 18 de setembro. Apesar de manter o retrocesso da proibição do voto de pessoas não alfabetizadas (art. 132, I, CF/46), alguns princípios que constavam na Constituição de 1934 foram retomados, tais como: a) distinção entre o ensino público e o ensino privado (art. 167, CF/46); b) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (art. 168, I e II, CF/46); c) impostos para o financiamento da educação (art. 169, CF/46); e d) autonomia dos Estados para organizar seus sistemas de ensino (art. 171, CF/46) (Brasil, 1946).

Foi sob esta Constituição que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961 –, restou aprovada em 20 de dezembro de 1961. Na perspectiva de Saviani (2021, p. 97-88), ao se formular uma Lei de Diretrizes e Bases, objetiva-se uma construção do sistema educacional, de modo que isso não será possível sem levar os problemas do país em consideração. Aprofunda o autor:

[...] o fato de se aspirar e de se pretender ter uma lei específica de educação já indica uma certa consciência, por superficial que seja, dos problemas educacionais; caso contrário, não se sentiria necessidade da lei. No entanto, é preciso aprofundar essa consciência, captar os problemas e refletir sobre eles. Daí, a segunda exigência: o conhecimento da realidade nacional. Torna-se necessário proceder-se a uma série de estudos e levantamentos, movimentando-se o instrumental científico a fim de se chegar a uma visão, a mais precisa possível das necessidades reais. Só assim a Lei poderá se constituir numa resposta a essas necessidades (Saviani, 2021, p. 88).

Para Romanelli (1986, p. 179), nenhuma lei é capaz, de forma individual, de fazer transformações profundas ou retardar o progresso de uma sociedade, por mais retrógrada que ela seja. Dependerá de uma integração e de suas relações com o corpo geral das reformas, das condições de infraestruturas existentes, bem como da adequação dos objetivos e conteúdo da lei com as necessidades do contexto social.

No caso da LDB/1961, ocorreu um expressivo debate entre setores contrários antes de sua admissão, o que justificou o atraso em 13 anos até sua aprovação (início da tramitação em 1948 e aprovação apenas em 1961). A questão diz respeito aos gastos declarados com educação, sobretudo com a utilização de recursos públicos para financiar instituições privadas. No debate estava, de um lado, a Igreja Católica e as escolas particulares, que defendiam o financiamento na educação particular; e do outro, os defensores da laicidade e gratuidade do ensino público.

O texto da LDB/1961 acabou tentando conciliar ambos interesses, sem a participação dos professores e alunos acerca das discussões em voga à época (Gois, 2022, p. 77-78).

Convém pontuar que o segundo grupo era formado pela ebulição de dois movimentos entre 1960 e 1961, quais sejam: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. O MCP surgiu durante a administração do Prefeito Miguel Arraes, como sociedade civil, em 1960, tendo como sede o Sítio da Trindade, localizado em Recife. Organizou-se através de três departamentos, mas um dos que teve maior destaque foi o Departamento da Formação da Cultura, que possuía dez divisões e estava sob direção de Paulo Freire (Cunha; Góes, 2002, p. 15-16).

Fruto do MCP, surge o Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Poço da Panela, em Recife, onde foi gestada a primeira tentativa de alfabetização de adultos, através de um método eclético e que se utilizava de meios visuais, mediante proposta de Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire aglutinava três elementos: 1) história: participação do povo na ordem econômico-social-político-cultural, deixando de ser objeto para ser sujeito; 2) antropologia cultural: o homem passa a ter um papel ativo na sua realidade, de modo que a cultura é um acrescentamento que faz ao mundo; 3) metodologia: levantamento do vocabulário do grupo, seleção dos vocabulários geradores através da riqueza fonêmica e da pluralidade local, regional ou nacional, criação de situações comuns à realidade do grupo, elaboração de fichas-roteiro, finalização das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas (Cunha; Góes, 2002, p. 19-20).

No clima das Reformas de Base do Governo de Jango, o Sistema Paulo Freire foi um verdadeiro achado. Através dele seria possível – era a previsão – acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral em 1965 (?) e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular. De janeiro de 1962 (Dona Olegarinha) até final de 1963 e início de 1964, a proposta Paulo Freire de alfabetização em 30 horas saiu dos limites de uma quase anônima experiência com cinco analfabetos para ser adotada nacional e oficialmente como proposta do governo federal (Cunha; Góes, 2002, p. 20).

Nesse sentido, a sociedade brasileira teve, na LDB, a oportunidade de organizar o seu sistema de ensino de acordo com as necessidades da época, em consonância com o progresso que já havia sido alcançado, mas acabou culminando na manutenção da herança cultural e das formas de atuação política existentes. Verificou-se, então, que o horizonte cultural do homem médio e do político limitava muito o entendimento sobre a importância da educação como fator de desenvolvimento e como elemento basilar para a manutenção de um regime democrático (Romanelli, 1986, p. 183).

Tendo como escopo a formação do adolescente, o Ensino Médio restou mantido em dois ciclos (art. 34, LDB/1961): o ginasial e o colegial, que abrangerão os cursos secundários

(admite variedade de currículos), técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares (destinados ao ensino primário e pré-primário) (Brasil, 1961). No que tange à duração, por outro lado, não houve alteração. Restou mantido o ciclo ginásial com quatro anos, e o ciclo colegial com duração de três anos (art. 44, §1º, LDB/1961).

Para Romanelli (1986, p. 181-182), a lei não trouxe mudanças significativas, podendo apenas pontuar que um aspecto positivo se deve ao fato de que não houve a vinculação de um currículo fixo e rígido para todo o país, havendo um certo grau de descentralização, na medida em que os Estados passaram a poder fixar disciplinas optativas ao currículo mínimo. Essa modificação, por outro lado, não ocorreu no ensino secundário, pois o Conselho Federal de Educação propôs quatro variações de currículo admissíveis, que pouco se diferenciaram entre si, sendo adotado pela maioria das escolas.

Com a deposição de João Goulart e início do golpe militar em 1964, o maior impacto foi verificado no setor da educação superior, mas de um modo geral todos os setores educacionais foram atingidos. Segundo Cunha (2014a, p. 370-371), no que tange ao Ensino Médio, a ideia para regeneração moral do indivíduo se fez presente sob um caráter declaradamente político-ideológico. O conteúdo poderia ser assim resumido: 1) trabalho como dever social (cada um contribui da maneira que pode, de modo que a exploração é vista como lamentável e pontual); 2) apresentação do sistema do governo como democrático (como forma de ficar a salvo dos “socialistas” e “comunistas”); 3) defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs; e 4) compromisso do cidadão para com a segurança nacional.

Aos poucos, aqueles que defendiam o ensino público e gratuito passaram a ser substituídos por aqueles que priorizavam a educação privada, subsidiada pelo Estado:

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda (Cunha; Góes, 2002, p. 41).

Na época, em nome das políticas fiscais de combate à inflação, defendeu-se o fim da vinculação obrigatória – por todos os entes federativos –, dos recursos destinados à educação. Através da Emenda Calmon, de dezembro de 1983, por outro lado, houve o estabelecimento do percentual obrigatório de 13% para a União e de 25% para os Estados e Municípios, mas cujos

efeitos só ocorreram após o fim da ditadura, ponderando que entrou em vigor em 1985 (Gois, 2022, p. 92).

Considerando o panorama, a saída encontrada para arrecadar recursos foi contabilizar, como despesas voltadas à educação, os gastos de outros ministérios. Através desta burla contábil, verificou-se que o dispêndio da União com educação e cultura, que antes era de 6,4% em 1972 e 6% em 1975, passou para 8,5% e 9,6%, respectivamente (Gois, 2022, p. 92).

Neste ponto, a política educacional da ditadura começa a fomentar o ensino profissionalizante. Para tanto, aprova-se a segunda versão da LDB, através da Lei nº 5.692/1971, pela qual resta abolido o exame de admissão, mas cujo ensino profissionalizante passou a ser compulsório. Conforme o art. 4º da lei em comento, o currículo do ensino de 1º e 2º graus terá núcleo comum e obrigatório, mas também uma parte diversificada. No que tange ao 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (Brasil, 1971).

O artigo seguinte complementa, a seu turno, que o currículo do segundo grau será formado pela predominância da formação especial, com as seguintes características: 1) objetivará a habilitação para o trabalho; e 2) a parte especial será formada pelas necessidades do mercado de trabalho local e regional, mediante a renovação periódica. Ressalta-se, inclusive, a possibilidade de que a habilitação profissional seja realizada através de regime de cooperação com empresas (Brasil, 1971).

Este período ficou marcado pela multiplicação de ginásios orientados para o trabalho (GOT), considerando que o Ensino Médio passou a ser compulsoriamente profissional. Foram criados cerca de 600 GOT no Brasil, mediante o investimento de assessores norte-americanos e do dinheiro da *United States Agency For International Development (USAID)* – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – (Cunha; Góes, 2002, p. 61).

A este respeito, Cunha e Góes aprofundam sobre o descabimento do GOT no Brasil:

Não tinha razão de ser, antes de qualquer coisa, pela filosofia difusionista que permeava os planos de sua implantação. Como a política da ditadura fazia em diversos outros setores, imaginava-se que a instalação desses “ginásios modernos” nas capitais dos Estados e nas cidades mais importantes do interior iria fazer com que a modernidade se difundisse desses *centros* educacionais para a *periferia* arcaica, acabando por fazer com que todo o sistema de ensino se modernizasse. Ora, essa política de modernização vai de encontro à lei de ferro do desenvolvimento capitalista que força as pessoas mais qualificadas e os recursos materiais mais abundantes a convergirem para as regiões e as cidades mais prósperas, justamente o contrário do que os polos difusores pretendiam fazer. E o pior é que essa política difusionista tão “vendida” pelos “cientistas sociais” norte-americanos nos anos 50 e 60, e oficializada pela ditadura, tem encontrado partidários em prefeitos, governadores e

parlamentares eleitos pelo povo. Apressados que estão em “mostrar serviço”, visando as eleições vindouras, optam por instalar algumas grandes e bem equipadas escolas ao invés de melhorar o conjunto da rede pública, embora menos espetacularmente. Com isso, acabam continuando a política educacional da ditadura, elitista, ao beneficiar alguns poucos, em detrimento do maior número (Cunha; Góes, 2002, p. 62, *itálicos do autor*).

A intenção de tornar o ensino profissionalizante surge da tentativa de conter a procura pelo ensino universitário. Considerando que desde os anos 40 estava crescente o interesse face a inviabilização dos pequenos negócios, do crescimento das burocracias nos setores público e privado, bem como do reposicionamento da mulher no mercado de trabalho; o acesso a um ensino superior gratuito se mostrava como um meio de consolidação profissional e de ascensão social (Cunha; Góes, 2002, p. 64).

Para os governantes, existia a preocupação de que o número de formados fosse tão expressivo, que não haveria a absorção pelo mercado de trabalho, em nível de compatibilidade com a qualificação. Poderia surgir, portanto, uma massa popular de “médicos-vendedores” ou “professores-datilógrafos” que, insatisfeitos, passariam a questionar e se rebelar contra o regime. Dificultar o acesso também não era uma opção, já que o número de reprovados aumentava proporcionalmente ao número de reivindicações pelo aumento de vagas. Assim, com a compulsoriedade da educação profissionalizante da LDB/1971, objetivava-se diminuir a carência de técnicos e auxiliares técnicos, cuja defasagem atribuíam à ausência de profissionais adequados (face a ausência de cursos em quantidade suficiente) e pela absorção das vagas por pessoas consideradas “qualificadas demais”. A ideia era de que os estudantes que saíssem do 2º grau, através do currículo geral (clássico e científico), fossem obrigados a se candidatarem a vagas na faculdade para a formação profissional. Com a profissionalização, haveria a busca pelo emprego, e o indivíduo, em teoria, seria facilmente empregado (Cunha; Góes, 2002, p. 64-65).

A título de curiosidade, o interesse por este tipo de educação e de retorno financeiro era tamanho, que se aprova a Lei nº 6.297/1975, segundo a qual as empresas passaram a receber incentivos fiscais para promover projetos de formação profissional, podendo deduzir as despesas – de forma dobrada, mas limitada a 10% do lucro tributado –, através do imposto de renda. A preparação voltada ao trabalho poderia ser direcionada a todos, menores ou maiores, mediante a aprendizagem metódica, a qualificação profissional e o aperfeiçoamento e especialização técnica (Brasil, 1975a).

Vale ressaltar que a elaboração da proposta educacional profissionalizante e compulsória iniciou com o amplo apoio da classe média, que era composta principalmente de

universitários. Por outro lado, a política econômica de 1964 dificultou a abertura de negócios e a acumulação de capital dos pequenos estabelecimentos do comércio, da indústria e da prestação de serviços. Se, de um lado, a política educacional objetivava aumentar as vagas nas universidades para a classe média, de outro, a política econômica demandou ainda mais a necessidade de um curso superior (Cunha, 2014b, p. 918-919).

As críticas ao novo sistema, apesar do contexto ditatorial, foram bastante expressivas. O alunado questionava a redução da carga horária para inclusão das disciplinas profissionalizantes, bem como a cobrança de taxas cada vez mais caras, no ensino público, como forma de custeio da política atual. As críticas também partiam dos administradores escolares (diretores, administradores e especialistas), que apontavam a inviabilidade prática da reforma e, no que tange aos diretores de escolas privadas, havia a atenção ao aumento dos custos com os novos aparatos (Cunha, 2014b, p. 922-924).

Em resposta, aprova-se o Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação (CFE), que trouxe apontamentos acerca das principais reclamações: 1) falta de recursos financeiros: reconheceu-se o equívoco sobre a universalização e da insuficiência de recursos orçamentários, considerando que a determinação anterior estava pautada na transformação de todas as escolas do 2º grau em escolas técnicas, além da formação de técnicos de forma generalizada; 2) escassez de pessoal docente qualificado: a formação dos professores para as disciplinas específicas partem das universidades, das demais instituições de ensino superior e dos Centro de Educação Técnica, de modo que caberia aos responsáveis pelos sistemas fazer uma “ponte” com os estabelecimentos de ensino para realizar a formação adequada; 3) carga horária reduzida da parte de educação geral: a crítica a este respeito não é acolhida, mas se entende que o currículo pode ser reorganizado entre as partes gerais e especiais; 4) carências de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho: reconheceu-se que, até àquela altura, não havia um sistema de informações econômicas de âmbito nacional suficientemente capaz para produzir dados em tempo hábil; e 5) diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da Lei nº 5.692/71: afirma-se que apesar da exigência de formação específica pela lei, não há ausência de mercado de trabalho com esta finalidade (Brasil, 1975b).

A inovação de maior relevo do parecer foi a própria definição de ensino profissionalizante, diferente da contida no Parecer n. 45/72. Ele deixou de ser entendido como a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Pretendia-se, agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”. Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica,

“que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau”, através de uma habilitação básica, entendida como “o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego”. Na escola de 2º grau, os estudantes teriam informações de problemas amplos da produção e dos serviços e, assim, cada um deles “estaria preparado para adquirir um amplo leque de incumbências dentro da empresa, segundo as necessidades desta”. As ocupações para as quais seria possível e vantajosa a habilitação específica na escola poderiam ser objeto de ensino nos cursos técnicos, mediante a conjugação de escolas com empresas, de escolas com centros interescolares e outros arranjos possíveis. Dentro das novas concepções, a divisão antes bem definida entre a parte geral e a parte especial do currículo, ficou menos distinta pelo reconhecimento de que havia disciplinas da parte de educação geral que podiam ser consideradas instrumentos de habilitação, constituindo parte da formação especial. Assim, na organização dos currículos, cada escola poderia aumentar a carga de disciplinas de educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a parte especial. Poderia, também, computá-las na parte especial, se agrupadas por áreas (Cunha, 2014b, p. 928).

Considerando este panorama, culminou-se na edição da Lei nº 7.044/82, que alterou alguns dispositivos da Lei nº 5.692/71, através dos Pareces nº 860/81 e 177/82, do CFE, tendo como alterações principais as seguintes: a) o objetivo geral sofreu uma alteração, de modo que a palavra “qualificação” foi substituída por “preparação” para o trabalho (art. 1º, caput); e b) a compulsoriedade da habilitação profissional no 2º grau foi dispensada, de modo que passou a ser uma liberalidade do estabelecimento de ensino (art. 4º, §2º) (Brasil, 1982).

Com o fim da ditadura e a redemocratização do país, a educação sofreu importantes modificações mediante a edição da Constituição Federal de 1988. Conforme os artigos 6º, 7º, 205 e 208 desta, assume o status de direito social básico de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Além disso, garante-se a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (art. 208, II, CF/88). A partir deste dispositivo, ultrapassa-se a perspectiva propedêutica e profissional da educação do Ensino Médio, prevista na Constituição anterior, para sua universalização, sendo esta uma tendência dos países mais desenvolvidos. Apesar disso, teve pouco efeito prático, considerando que necessitaria da regularização do fluxo do ensino fundamental, bem como da pressão popular para a implementação (Oliveira, 1999, p. 62).

Foi durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que são realizadas reformas voltadas aos setores econômico e educacional no país, com o objetivo de impulsionar a globalização e reforçar o neoliberalismo, através de medidas pautadas na

lógica mercadológica, redução de custos e aumento de produtividade (Lima; Souza; Oliveira, 2019, p. 173).

Na sequência do plano de redemocratização, aprova-se a terceira edição da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ocasião em que o Ensino Médio passou a ser competência dos Estados. Conforme preleciona Cury (2002, p. 182), do ponto de vista jurídico e considerando que o Ensino Médio possuía três funções básicas: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa; a última passou a predominar sobre as demais, ou seja, ele passou a ter uma finalidade em si mesmo, deixando de ser “porta” para o ensino superior ou “chave” para o mercado de trabalho.

O Ensino Médio passa a integrar o ensino básico, que possui o escopo de desenvolver o estudante, assegurando-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Dentre as suas finalidades, destaca-se a preparação básica para o trabalho, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (Brasil, 1996a).

Verifica-se, portanto, que o Ensino Médio se manteve vinculado ao trabalho. Para tanto, a educação profissional e tecnológica passou a vigorar com as seguintes particularidades: 1) associou-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39, caput, da LDB/96); 2) poderá ser organizado em cursos, através de eixos tecnológicos, para a elaboração de itinerários formativos (art. 39, §1º, da LDB/96); 3) abrangerá a educação profissional técnica de nível médio (art. 39, §2º, II, da LDB/96); 4) será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40, da LDB/96); 5) o conhecimento a seu respeito – inclusive no trabalho – poderá ser avaliado, reconhecido e certificado, como forma de prosseguimento ou conclusão dos estudos (art. 41, da LDB/96) (Brasil, 1996a).

Dando continuidade às reformas, promulga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, objetivando regulamentar o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/96 (Brasil, 1997).

Esse Decreto possibilitou a separação entre o ensino médio e o técnico. Vale destacar que a decisão de fazer essa separação, via decreto, alterando a LDB, representou, mais uma vez, a oficialização, por meio de documentos, da dualidade na educação brasileira, na medida em que as universidades estavam destinadas à elite e a formação rápida e técnica à classe trabalhadora voltada para a inserção no mercado. Reproduzia-se, novamente, as distinções sociais nas políticas públicas voltadas para o ensino técnico (Lima; Souza; Oliveira, 2019, p. 173).

A partir deste normativo, a educação profissional teve como um dos objetivos a qualificação, reprofissionalização e atualização dos trabalhadores, independentemente do grau

de escolarização, como forma de alcançar um melhor desempenho no mercado de trabalho (art. 1º, IV). Dividiu-se em três níveis (art. 3º): 1) básico (qualificação e reprofissionalização, independentemente do grau de escolarização anterior); 2) técnico (objetiva habilitar, profissionalmente, alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio); 3) tecnológico (cursos para egressos do Ensino Médio e técnico, de nível superior na área tecnológica) (Brasil, 1997).

Vale ressaltar que, face o Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico passou a organizar-se curricularmente de forma própria e independente do Ensino Médio, de modo que poderia ser ofertada concomitante ou sequencialmente a este (art. 5º, Brasil, 1997).

Seguidamente, editam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998), que estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem utilizados pelas escolas de Ensino Médio, objetivando “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1998).

Porém, o legislador pátrio deixa claro, no art. 12 da DCNEM/1998, que não deve haver dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, ou mesmo confundir-se a última com a formação profissional. Assim, exige-se que a preparação básica para o trabalho esteja presente na base nacional comum e diversificada, de modo que ao Ensino Médio poderá haver preparação destinada ao exercício de profissões técnicas, articulando-se com a educação profissional, mas mantida a independência dos cursos (Brasil, 1998).

Verifica-se, portanto, que o currículo estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997 e a DCNEM/1998 estavam baseados em competências voltadas ao comportamento esperado para situações de trabalho. Ou seja, ainda que se estabeleça a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, manteve-se uma abordagem construtivista do comportamento e funcionalista da sociedade, conforme a padronização taylorista-fordistas de produção (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da *empregabilidade* sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão. [...]

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30-31, *itálicos do autor*).

O Decreto nº 2.208/1997 se manteve vigente até que, sob a Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, assina-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que retoma a possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e o ensino técnico de forma integrada e concomitante (Brasil, 2004a).

Sob os ensinamentos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37), o que se pretendia deste o projeto da LDB/1996 e agora com o Decreto nº 5.154/2004, mediante o restabelecimento das condições jurídicas, políticas e institucionais, é “a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”.

Feitas essas considerações e de modo a possibilitar um melhor entendimento a respeito das principais reformas do ensino secundário/médio, o presente quadro visa aglutinar as diferenças pontuadas anteriormente:

Quadro 1: Reformas educacionais do ensino secundário/médio no Brasil

| <b>Reforma</b>          | <b>Objetivo do ensino secundário/médio</b>   | <b>Duração</b>  |
|-------------------------|--|---|
| Francisco Campos (1931) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição de motivos: a finalidade da educação não deve ser a matrícula em um curso superior, mas a formação do homem para os setores da atividade nacional.</li> <li>- Arts. 2º a 7º, do Decreto nº 19.890, de 19 de abril de 1931:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Curso fundamental: formação geral;</li> <li>o Curso complementar: formação propedêutica.</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso fundamental: 5 anos</li> <li>- Curso complementar: 2 anos</li> <li style="text-align: center;">Total: 7 anos</li> </ul>    |
| Gustavo Capanema (1942) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 1º do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;</li> <li>o 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;</li> <li>o 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º ciclo (ginasial): 4 anos</li> <li>- 2º ciclo (colegial): 3 anos</li> <li style="text-align: center;">Total: 7 anos</li> </ul> |

|   |   |                              |
|---|---|------------------------------|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) | <p>- Art. 33 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.</li> </ul>   | Manteve a estrutura anterior |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971) | <p>- Art. 1º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</li> </ul> <p>- Art. 21, caput, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.</li> </ul>   | Duração de 3 ou 4 anos       |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) | <p>- Art. 21, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A educação escolar compõe-se de: <ul style="list-style-type: none"> <li>I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;</li> <li>II - educação superior.</li> </ul> </li> </ul> <p>- Art. 22, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</li> </ul> <p>- Art. 27, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: <ul style="list-style-type: none"> <li>I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;</li> <li>II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;</li> <li>III - orientação para o trabalho;</li> </ul> </li> </ul> | Duração mínima de 3 anos     |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.</p> <p>- Art. 35, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</li> <li>II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</li> <li>III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</li> <li>IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</li> </ul> </li> </ul> |  |
|--|---|--|

Fonte: Piletti (1987) e Brasil (1931, 1942, 1961, 1971, 1996a).

Pontuam Ciavatta e Ramos (2011, p. 32-33), que a concepção de educação integrada (trabalho, ciência e cultura) e que tenha o trabalho como princípio educativo não será, fundamentalmente, uma educação profissionalizante. Há duas razões principais: 1) dificuldades financeiras: o estudante não conseguirá realizar a transição de uma educação básica para o ensino profissionalizante sem que haja uma política pública eficaz; 2) caráter dual da educação do país: as elites e as pessoas que compõem a classe média, de um modo geral, desmerecem uma educação voltada ao ensino profissionalizante, de modo a ser necessária uma mudança de perspectiva a este respeito.

Evidencia-se que, sob o manto neoliberal, a educação passou a ser uma mercadoria passível de disposição dos detentores do capital. Através da adoção de medidas empresariais de

organização e gestão, objetivava-se encontrar a solução para a crise do sistema educacional. É sob esta ótica que o Novo Ensino Médio desponta no Brasil.

## 2.2 NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM PERNAMBUCO: UMA POLÍTICA SOCIAL E ECONÔMICA

O chamado “Novo Ensino Médio” entra em vigor através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sob a Presidência de Michel Temer, mediante a implementação de mudanças que possuem caráter obrigatório em âmbito nacional. Trata-se de um pacote de medidas que alterou estrutural e educacionalmente o Ensino Médio, em um contexto pandêmico e de retorno da comunidade escolar às aulas presenciais.

Desde o início da pandemia, em fevereiro de 2020, já havia a advertência de especialistas e gestores da área, que alertavam para o possível aumento das desigualdades educacionais no Brasil, ante a ausência de uma coordenação nacional para lidar com as dificuldades a serem enfrentadas. Segundo a pesquisa do Datafolha realizada em maio de 2021, o aprofundamento nas desigualdades históricas restou demonstrado pelo número de 43% de estudantes negros que estavam, à época, no grupo de risco para evasão escolar, em detrimento dos 35% entre os brancos (Datafolha, 2021).

No que tange às diferenças socioeconômicas, o problema passa a afetar quase a metade dos estudantes de famílias que auferem apenas 1 (um) salário mínimo, em contraste com os 31% daqueles com renda entre dois e cinco salários mínimos. O percentual de risco ainda piora nas áreas rurais (51%) do que em áreas urbanas (39%) e também incide mais na região Nordeste (50%) do que na região Sul (31%) (Datafolha, 2021).

Um fator relevante é que a falta de capital na educação pública se mostra como elemento que potencializa o abismo já existente entre as redes de educação básica pública e privada de ensino no Brasil. Enquanto os investimentos na educação pública estiveram congelados desde 2016, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, conhecida como PEC do Teto de Gastos, a rede privada possuía formas de repassar as novas despesas através das mensalidades.

Mesmo em meio a este contexto econômico e político críticos, a intenção seria redesenhar o programa de ensino para separar as disciplinas que formarão a Base Comum Curricular a todos os alunos e os Itinerários Formativos, que dizem respeito às áreas de

aprofundamento a serem ofertadas e escolhidas pelos próprios estudantes, de acordo com seu interesse particular ou com seu Projeto de Vida.

Em teoria, essas medidas fomentariam o protagonismo do aluno na escolha de sua carreira e de temas que lhe são afetos, além do incremento da formação técnica e profissional. Percebe-se, portanto, uma ruptura com a educação em seu aspecto de formação científica e humanista, comum a todo o alunado.

Vale ressaltar, por outro lado, que o percurso até a aprovação da versão final da BNCC foi consideravelmente longo. Desde a CF/1988 (art. 210), previa-se a necessidade da criação de uma base nacional comum, de modo que restassem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando-se uma formação básica comum (Brasil, 1988).

De mesmo modo, o art. 26 da LDB/1996 reafirma esta carência, dispondo que os currículos de todas as etapas educacionais “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, considerando-se as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996a).

Assim, conforme dados do MEC, entre 19 e 23 de novembro de 2014, realiza-se a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), culminando-se na produção de propostas e reflexões a respeito da educação no país, o que serviu de referência para a BNCC. No mesmo ano, em 25 de junho, aprova-se a Lei nº 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de 10 anos, possuindo vinte metas para melhoria da educação básica, das quais quatro tratariam sobre a BNCC (Brasil, 2017a).

Nessa época já tramitava o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, redigido pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados, e de relatoria do deputado Wilson Filho (PTB-PB) (Leão, 2018, p. 5), sob a seguinte justificativa:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013a, p. 8-9).

Mediante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, realizado de 17 a 19 de junho de 2015, ocorre o encontro entre assessores e especialistas reunidos com a finalidade de discutir o seu conteúdo, de modo que no dia 16 de setembro de 2015 a primeira versão resta disponibilizada (Brasil, 2017a).

A segunda versão, por sua vez, desponta em 3 de maio de 2016 e, após a realização de 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para discutir seu conteúdo (23 de junho a 10 de agosto de 2016), promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em agosto de 2016 inicia a construção da terceira e atual versão da BNCC (Brasil, 2017a).

Nesse interregno, o PL nº 6.840/2013 foi convertido na MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. Convém ressaltar que medidas provisórias são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República apenas em casos de relevância e urgência, cabendo a submissão imediata ao Congresso Nacional na sequência (art. 62, caput, CF/88) (Brasil, 1988).

Assim, segundo o Ministro da Educação à época, Mendonça Filho, a razão para justificar a urgência na edição da MP nº 746/2016 foram os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015. O Ministro os classificou como uma “catástrofe para nossa juventude” e segundo o qual, se a apreciação do PL nº 6.840/2013 não ocorresse ainda em 2016, sugeriria a edição de uma medida provisória ao Presidente Michel Temer (Brasil, 2016a).

Horn e Machado (2018, p. 9-10) alertam que o Ideb, de forma individualizada, apenas reflete um aluno abstrato e oculta suas reais necessidades, de modo que não se dá dimensão a vida real e suas determinações históricas, econômicas, sociais e culturais. Assim, esta saída política é reflexo da associação do governo com o setor privado, razão pela qual a LDB/1996 foi alterada para readequar a possibilidade de flexibilização e estímulo à entrada de capital, o que ocorre mediante parcerias público-privadas (PPPs) e de inovações tecnológicas nas escolas. Deste modo, aprofundam:

A lógica do mercado se impôs à lógica da educação com o protagonismo, em defesa da reforma, de dois grupos principais: a) o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) interessado na reestruturação e realocação dos recursos humanos e na maior autonomia de decisão dos sistemas de ensino, quer dizer, das secretarias de educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação; e, b) o Movimento Compromisso Todos pela Educação (Fundação Lemann, Grupo Gerdau, Organizações Globo, Fundação Natura, Sistema S, Banco Itaú, entre outros) que vêm, há alguns anos, ao menos desde 2006, disputando espaço o MEC e introduzindo o *laissez-faire* na educação pública em favor a lógica do mercado, da gestão privada dos recursos públicos (Horn; Machado, 2018, p. 9).

Desta feita, em abril de 2017, a versão final da BNCC é entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para passar por uma readequação aos currículos escolares. Através da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do CNE, por meio do qual implementa-se a BNCC/2017 (Brasil, 2017c).

Para tanto, são alterados alguns artigos da LDB/1996, da Lei nº 11.494/2017 (regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e de um artigo da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943). Além disso, revoga-se a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola (Brasil, 2017b).

Entre as principais mudanças, estão: 1) a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (ficando 1.800 horas reservadas para as áreas de conhecimento e 1.200 horas para os Itinerários Formativos ao final dos três anos); 2) as disciplinas passam a ser áreas do conhecimento (linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas), de modo que apenas as matérias de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias; 3) menciona-se a obrigatoriedade do ensino da educação física, da arte, da sociologia e da filosofia, mas não cita que será em formato de disciplina, mas sim como “estudos e práticas”; 4) os Itinerários Formativos são implementados como conjunto de disciplinas, projetos, oficinas ou núcleos de estudos optativos, a ser escolhidos pelo estudante de acordo com sua vontade e da oferta da instituição; 5) possibilidade de complementação curricular do Ensino Médio através de convênios com instituições de educação a distância; 6) possibilidade de parcerias entre os sistemas de ensino e outras instituições, em atenção à educação técnica e profissional; 7) possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber”, em conteúdos de áreas comuns à formação ou experiência profissional, desde que seja reconhecido pelos sistemas de ensino; 8) introdução do Projeto de Vida, que diz respeito a um processo de planejamento para que os adolescentes possam identificar suas potencialidades; bem como a formação profissional e técnica do estudante, dentro da carga horária do Ensino Médio regular; 9) retirada da obrigatoriedade do ensino do Espanhol e da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia (Brasil, 2017b).

Para Branco *et al* (2018, p. 101-102), a participação dessas instituições no debate e edição do conteúdo da BNCC objetiva tão somente a manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a educação, mediante a assimilação de padrões culturais e educacionais

estranhos ao país. Além disso, entende que a liberdade de escolha quanto à carga horária resvala em problemas, como a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, sendo preenchida de forma precária, com atividades pouco relevantes.

Horn e Machado (2018, p. 13) pontuam que a livre escolha dos itinerários formativos não é uma realidade e aduzem alguns apontamentos a este respeito: 1) a opção não é do estudante, pois depende da escolha das Secretarias de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de educação; 2) os itinerários inviabilizam a democratização do ensino, pois reforçam as diferenças econômicas e sociais, significando dizer que não é possível garantir uma formação igualitária e equiparada para todos os estudantes do país; e 3) os itinerários acabam servindo mais ao governo (gestão financeira, recursos humanos e plano ideológico), do que aos estudantes.

Os autores arrematam:

Trata-se, na verdade, de uma escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro. Interesses, hoje, defendidos por uma grande parcela de lideranças políticas do congresso nacional, das casas legislativas estaduais e municipais, dos poderes executivos nas deferentes esferas do sistema federativo e por uma parte do poder judiciário que, no conjunto, representam e defendem o modelo social vigente. Não é possível verificar aspectos positivos na lei ou traçar qualquer consideração enaltecida sobre o texto aprovado. Isso não quer dizer que concordemos com o Ensino Médio vigente no Brasil hoje (Horn; Machado, 2018, p. 13-14).

O que se percebe com todas essas mudanças é um esvaziamento da educação em seu papel de transformação social e de formação do indivíduo, assumindo a posição de um instrumento de transmissão de conhecimento estratégico e mecanizado. Além disso, retira-se do estudante o contato com outras áreas de conhecimento pelas quais ele poderá não aplicar profissionalmente, mas que farão parte de sua formação individual.

Com a reforma em voga, era de se esperar que as reações dos mais diversos setores da sociedade ocorressem. No início do mês de março de 2023, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo apresentaram pedido de revogação do Novo Ensino Médio ao Presidente Lula, sucedido da apresentação de uma carta aberta de mesmo sentido – assinada por mais de 300 entidades educacionais –, e do retorno de estudantes às ruas, em protesto. O Ministério da Educação e Cultura, em resposta, abriu consulta pública para avaliar a questão, através da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.

Prorrogada até o início de julho de 2023, a consulta pública contou com 11.024 respondentes através da Plataforma Participa+Brasil e com 139.159 participantes na consulta online (via *Whatsapp*), sendo formada por 102.338 estudantes, 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes, 30.274 professores e 5.480 gestores, conforme dados disponibilizados pela Comissão de Educação (CE) do Senado (Senado Federal, 2023).

Elaborou-se um sumário como 12 temas e cujo resultado abrangeu não só a problemática relacionada ao currículo em específico, mas também as seguintes questões: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; Educação a Distância (EaD); infraestrutura; formação técnica e profissional; formação e valorização dos professores; política de permanência; tempo integral; avaliação e papel do MEC (Senado Federal, 2023).

Tais recomendações foram objeto de análise pelos vários setores da educação, merecendo destaque as observações antagônicas apresentadas pela coalização empresarial Todos pela Educação (TPE) e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que serão pormenorizadas abaixo:

Quadro 2: Argumentos dos Pareceres do TPE e do FNE sobre as propostas do MEC para o Ensino Médio

| <b>Proposta do MEC:</b>  | <b>Parecer do TPE</b>   | <b>Parecer do FNE</b>   |
|--|---|---|
| <b>1. Ampliação da carga horária da formação geral básica:</b> “Recompor a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, podendo haver exceção na oferta de cursos técnicos (de 800 e 1000 horas), fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB”.  | Concorda parcialmente, mas propõe uma FGB de 2.200 horas, independentemente da trilha formativa que o estudante seguirá (aprofundamento em áreas ou curso técnico). | Concorda, mas reforça a necessidade de identificar diretrizes que orientem a definição dos componentes e as respectivas cargas horárias.  |
| <b>2. Definição dos componentes curriculares das áreas de conhecimento:</b> “Definir os componentes curriculares cujos saberes precisam ser contemplados na oferta das áreas do conhecimento. Sugere-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB”. | Discorda, entendendo que não há clareza na definição do MEC quanto aos componentes curriculares.  | Concorda e defende que o ensino de espanhol e arte, em suas diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) sejam parte obrigatória dos componentes curriculares. |
| <b>3. Redução dos itinerários formativos:</b> “Reduzir o número de itinerários formativos, que passam a se chamar percursos de aprofundamento e integração de estudos, de cinco para três,   | Discorda da redução, sugerindo a manutenção da liberdade dos estados na definição dos itinerários, mas defende a  | Concorda com a proposta.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| conforme segue: Linguagens, matemática e ciências da natureza; Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; Formação técnica e profissional”.   | implementação de diretrizes e orientações mais claras. Assim, propõe que, em articulação com o Consed, o MEC estabeleça uma “Base Comum de Itinerários”.   |   |
| <b>4. Educação a distância:</b> “Vedação ao uso de Educação a Distância na Formação Geral Básica e que se autorize o uso de até 20% na oferta para a Educação Profissional Técnica, sem prejuízo de previsão excepcional para situações específicas”.   | Concorda, mas sugere que o MEC defina qual a parcela dos percursos precisará ser feita de forma presencial, bem como uma discussão sobre o percentual permitido para atividades a distância no Ensino Médio noturno e na Educação de Jovens e Adultos. | Concorda, mas reforça a necessidade de financiamento, qualidade e processos de acompanhamento pedagógico adequados. Além disso, sugere a criação de um grupo de trabalho entre o MEC, o CNE e o FNE para discutir os desafios da implementação. |
| <b>5. Sobre o notório saber:</b> “Elaborar, em conjunto com os sistemas de ensino, documento orientador do reconhecimento de notório saber para atuação no Ensino Médio, com ênfase na formação técnica profissional”.  | Concorda com a proposta.   | Discorda, pois entende que esta classificação promove duas categorias diferentes de profissionais: formados academicamente e os que tem notório saber em face da expediência, o que desvaloriza os profissionais da educação.                   |
| <b>6. Sobre o ENEM:</b> “Manter o Enem 2024 circunscrito à FGB e que seu formato para os anos seguintes seja objeto de debate com a sociedade, no contexto da elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE)”.   | Concorda com a proposta.   | Concorda com a proposta.  |
| <b>7. Outros temas:</b><br>a) “O MEC anunciará estratégias, em conjunto com os sistemas de ensino e a sociedade civil, para a recomposição das aprendizagens dos estudantes afetados pela pandemia e pelos problemas de implementação do NEM”.<br><br>b) “Proposta que promova a permanência dos estudantes, em especial os que se encontram em situação de vulnerabilidade; com fomento da oferta de Educação Profissional Técnica e perspectiva de ampliação das matrículas em tempo integral”. | Concorda com a proposta.   | Concorda, mas aduz que a adoção da política de permanência precisa de um maior delineamento.  |
| <b>Conclusão:</b>   | Entende por manter a Lei nº 13.415/2017, com ajustes.  | Entende por revogar a Lei nº 13.415/2017.   |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Todos pela Educação (2023); Fórum Nacional de Educação (2023); Corti e Jacomini (2023).

Em Pernambuco, a primeira fase da reforma educacional inicia no mesmo período do movimento de reforma administrativa do país, sob Presidência de Fernando Henrique Cardoso. A reformulação do Ensino Médio, mais especificamente, começa um ano antes, em 1998, durante a gestão do Governador Jarbas Vasconcelos (1998-2006), mediante a implementação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), através da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do apoio empresarial da Gerda e da Philips do Brasil (Lima; Gomes, 2022, p. 318-319).

Com a ampliação do número de CEEGPs pelo Estado e da criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), inicia-se a segunda fase da reforma. O funcionamento do Procentro se deu através de três critérios: “criação de Centros em outras regiões do estado; regulamentação das formas de acesso para estudantes, professores/as e gestores/as; adoção de modelos de gestão escolar, com ênfase na gestão por resultados” (Lima; Gomes, 2022, p. 319).

A terceira fase, por sua vez, ocorre com a criação do Programa de Educação Integral (PEI), no primeiro mandato de Eduardo Campos (2007-2010), através da Lei Complementar nº 125/2008. Teve como objetivo o “desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (Pernambuco, 2008).

Assim, a adequação de Pernambuco às determinações da Lei nº 13.415/2017 ocorre através de um projeto piloto iniciado em 2018, contando com a participação de 20 escolas da rede estadual, mediante o qual realizou-se alterações de carga horária e da matriz curricular. Mais à frente, no início de 2019, o projeto foi ampliado para 423 escolas regulares, integrais e semi-integrais da rede estadual (Nogueira, 2020, p. 17).

Por outro lado, a versão final do Currículo do Ensino Médio em Pernambuco, elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e aprovado através do Parecer CEE/PE nº 007/2021 – pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), em 10 de fevereiro de 2021, teve como base a legislação vigente à época sobre a temática, a BNCC/1996 e as DCNEM. Organizou-se, portanto, a partir dos seguintes eixos:

a) Introdução:

- A construção do Currículo de Pernambuco;
- Concepção sobre o Currículo;
- Princípios Norteadores;
- Educação Especial na Perspectiva da Inclusão;
- Competências e Habilidades;

- Competências Gerais;
- Concepções sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem;
- Formação de Professores;
- Avaliação da, para e como Aprendizagem;
- Temas Transversais e Integradores do Currículo.

b) Ensino Médio:

- A Identidade do Ensino Médio;
- O Ensino Médio em Pernambuco;
- Os sujeitos do Ensino Médio;
- Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio;
- Desafios para o Ensino Médio;
- A Reforma e a Arquitetura do Ensino Médio em Pernambuco;
- Formação Geral Básica;
- Itinerários Formativos.

c) Itinerários Formativos:

- Os Referenciais Normativos e a definição dos IF em Pernambuco;
- Fundamentos Pedagógicos dos IF em Pernambuco;
- Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento (Projeto de Vida, Eletivas, Aprofundamento);
- Itinerários Formativos de Área do Conhecimento e suas Trilhas;
- Itinerário Formativo de Educação Profissional Técnica;
- Habilidades dos Itinerários Formativos associados às competências da Formação Geral Básica da BNCC.

d) Formação Geral Básica:

- Documento e sua organização;
- Área de Linguagens e suas Tecnologias;
- Área de Matemática e suas Tecnologias;
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias.

e) Anexo:

- Itinerário Formativo – Formação Técnica e Profissional.  
Fonte: Pernambuco, 2021.

Nos dizeres de Lima e Gomes (2022, p. 322-323), dois elementos merecem destaque no Currículo de Pernambuco. O primeiro deles, diz respeito à ampliação da carga horária mínima das escolas. Segundo dados da SEE-PE, de 2022, o estado contava com 1.055 unidades de escolas, das quais 540 funcionavam com jornada ampliada, entre Escolas de Referência em

Ensino Médio (EREM) de 35 tempos (semi-integral) e de 45 tempos (integral), que não sofreram alterações com a reforma. Já nas escolas cuja jornada era de 20 tempos (regular), incidiu mais efetivamente a reforma, havendo alteração da matriz curricular para 25 tempos.

O segundo elemento de destaque decorre da mudança na organização curricular para os itinerários formativos, também gerando maior impacto aos estudantes do ensino regular, mediante a consonância com áreas de conhecimento, ênfase ao projeto de vida e o futuro profissional do alunado (Lima; Gomes, 2022, p. 323). Para tanto, os itinerários formativos restarão baseados em torno de um ou mais dos eixos estruturantes, como a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo (Pernambuco, 2021, p. 59).

Já sua carga horária obedecerá a seguinte divisão: 1) unidades obrigatórias: serão obrigatórias porque dizem respeito aos conceitos basilares para o estudante que tenha optado por determinada trilha, de modo que aprofundam acerca dos problemas epistemológicos, sociais, ambientais e culturais de determinada área/temática; 2) unidades optativas: em conjunto às obrigatórias, compõem o percurso formativo de um tema específico, cabendo sua escolha ser feita pela escola mediante um catálogo a ser fornecido pela SEE; 3) unidades eletivas: tem por objetivo a ampliação dos conhecimentos acerca de uma temática, mas não precisarão estar vinculadas à área do conhecimento escolhida pelo estudante, de modo que serão propostas pela escola, em articulação com o interesse do educando e a formação dos professores, com acompanhamento da SEE; 4) unidade de projeto de vida: objetiva despertar o interesse do estudante ao futuro pessoal e profissional (Pernambuco, 2021, p. 60).

Em pesquisa realizada com 38 participantes de diferentes contextos educacionais das mesorregiões do estado, com o objetivo de investigar o processo de implementação da reforma, Lima e Gomes (2022, p. 327-333) apontam que apesar dos entrevistados conhecerem o teor, verificou-se a existência de três sentimentos: desconfianças, incertezas e expectativas. Segundo as autoras, a desconfiança surge na dúvida de como ocorrerá a implementação na prática escolar. A incerteza, por sua vez, paira no questionamento se a escola formará um cidadão-autônomo-trabalhador ou apenas este último, e se as trilhas revelarão uma situação desigual na implementação e construção dos conteúdos pedagógicos. Por fim, as expectativas circundam no encontro de um caminho que oriente a formação de práticas a serem desenvolvidas e efetivadas na própria escola. Além disso, outro entrave mencionado, diz respeito às condições físicas e a ausência de um direcionamento mais completo sobre como as mudanças podem ser implementadas na prática, considerando as distintas condições operacionais das escolas.

Com o governo hodierno, percebeu-se uma maior abertura para a rediscussão da reforma, mas os avanços ainda são incertos. Apesar dos pontos e possíveis avanços anunciados pelo MEC, a terminologia “revogação” não está sendo utilizada, de modo que ainda não se sabe se as recomendações serão plenamente implementadas.

### 3 A EDUCAÇÃO NO CAPITAL

Nesta seção será analisado como o neoliberalismo se infiltrou na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Após uma breve digressão acerca de sua adesão, aprofunda-se no entendimento de como passou de modelo econômico para modelo mental, abrangendo corporações, meios de comunicação e instituições (universidades, igrejas e associações profissionais). Em sequência, serão consideradas as implicações no currículo escolar, dando-se ênfase ao caso brasileiro.

#### 3.1 NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A ascensão do neoliberalismo inicia na metade do século XIX, à medida em que as reformas sociais começam a despontar nos países industrializados e que o liberalismo dogmático se contrapõe cada vez mais ao liberalismo social. Com o desenvolvimento da indústria, verificou-se uma maior necessidade da intervenção estatal na resolução dos conflitos de classe, nas relações internacionais e no desenvolvimento do “capitalismo histórico”, que se mostrava distante da ideia econômica de outrora (Dardot; Laval, 2016, p. 37-39).

A “crise do liberalismo”, que dura dos anos 1880 até os anos 1930, é acelerada com o cenário de desordem e desconfiança da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em que se começa a questionar o modelo econômico vigente, pautado na liberdade econômica do mercado (*laissez-faire*). Apesar de nos países anglo-saxões já haver críticas pungentes, a Crise de 1929, também conhecida como a “Grande Depressão”, foi responsável pela revisão do capitalismo conhecido até então, primando-se para que o liberalismo fosse repaginado sob uma perspectiva mais atenta às questões sociais e econômicas (Dardot; Laval, 2016, p. 57).

Com a promoção de Adolf Hitler ao cargo de chanceler da Alemanha, em 1933, e a culminância da Era da Catástrofe (período entre o início da 1ª Guerra Mundial (1914) e o final da 2ª Guerra Mundial (1945)), o liberalismo sai de cena definitivamente. Ressalta-se, porém, que a ameaça ao regime liberal-democrático advinha de forma exclusiva da direita política, o que se dava através de pessoas contrárias à revolução social, às instituições políticas liberais e também de nacionalistas (Hobsbawm, 2019, p. 115-117).

Segundo os ensinamentos de Hobsbawm (2019, p. 111), diante desse cenário de incertezas, três perspectivas ideológicas e políticas se acenavam: 1) o comunismo marxista; 2)

o keynesianismo; e 3) o fascismo. A solução encontrada nesse momento se deu pela segunda opção, qual seja, às teorias de Keynes.

Antes de adentrar ao keynesianismo, importante estabelecer, neste ponto, a relação entre o fascismo e o capitalismo na derrocada do liberalismo. Não necessariamente todos os interessados no fim do liberalismo eram fascistas, mas ele foi responsável pelo fortalecimento de forças antiliberais e deu confiança histórica à direita internacional (Hobsbawm, 2019, p. 116). Considerando que o capitalismo foi diretamente beneficiado pelo regime fascista, os proveitos poderiam ser assim elencados:

Primeiro, eliminou ou derrotou a revolução social esquerdista, e na verdade pareceu ser o principal baluarte contra ela. Segundo, eliminou os sindicatos e outras limitações aos direitos dos empresários de administrar sua força de trabalho. Na verdade, o “princípio de liderança” fascista era o que a maioria dos patrões e executivos de empresas aplicava a seus subordinados em suas firmas, e o fascismo lhe dava justificção autorizada. Terceiro, a destruição dos movimentos trabalhistas ajudou a assegurar uma solução extremamente favorável da Depressão para o capital. Enquanto nos EUA os 5% de unidades consumidoras do topo viram entre 1929 e 1941 sua fatia de renda total (nacional) cair 20% (houve uma tendência igualitária semelhante, porém mais modesta, na Grã-Bretanha e na Escandinávia), na Alemanha os 5% do topo ganharam 15% durante o mesmo período (Kuznets, 1956). Finalmente, como já se disse, o fascismo foi eficiente na dinamização e modernização de economias industriais – embora de fato menos no planejamento técnico-científico ousado e a longo prazo das democracias ocidentais (Hobsbawm, 2019, p. 132).

Para Mascaro (2022, p. 15), quando se observa sob uma perspectiva crítica liberal, o fascismo é visto como um resultado do campo político e moral, não estando necessariamente relacionado à economia. O Estado e as instituições políticas assumem a posição de entidades garantidoras da ordem e dos direitos, devendo ser mantidas como melhor condição para o combate ao microfascismo e cuja ausência poderia ser mais gravosa. Para demonstrar a relação entre a concepção liberal e a moral individualista, o autor menciona a filosofia de Hannah Arendt, que coloca os indivíduos em posição de naturalização das práticas nazistas, na medida em que ele deixa de estar numa posição isolada, passando a fazer parte de um contexto de banalização do mal. Assim, as classes e a exploração capitalista não são consideradas.

Na perspectiva não juspositivista do fascismo, Mascaro (2022, p. 19-23) pontua a ideia de que o fascismo era visto, sob uma concepção reacionária, como um mal necessário e excepcional para impedir que o socialismo imperasse. Objetiva-se, assim, garantir a manutenção do capital, da exploração e da acumulação. Já na perspectiva marxista, o fascismo é visto como uma condição para que o capitalismo mantivesse as classes burguesas. Vale ressaltar que a crítica que alcança a materialidade histórica e social ao fascismo só se faz

possível quando estiver ancorada no marxismo, de modo que é através desse aspecto que a relação entre o fascismo e o capitalismo se delineia de forma clarividente (Mascaro, 2022, p. 14-23).

Segundo argumenta Hobsbawm (2019, p. 132-176), no entanto, a adesão ao fascismo não foi necessariamente uma escolha com total concordância. Para o autor, os capitalistas da época teriam preferido um “conservadorismo mais ortodoxo”, de modo que o apoio ao sistema só veio chegar após a Grande Depressão e não se deu de forma massiva. Defende, no entanto, que essa resistência inicial não pode servir para negar o fato de que o capitalismo foi expressivamente beneficiado com o fascismo, inclusive se utilizando de trabalho escravo e de campos de concentração. Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial e com a queda do Eixo (especificamente a Alemanha e o Japão), o fascismo foi dissolvido.

É no cenário da Grande Depressão, ainda, que o keynesianismo encontra ancoragem. Em meio à crise instalada, tornou-se necessária a intervenção do Estado como forma de corrigir determinadas distorções, o que não seria possível através dos métodos ordinários de regulação do mercado, de modo que essa possibilidade decorre das teorias de John Maynard Keynes (Rezende Filho, 2023, p. 210-211).

Basicamente, caberia ao Estado promover a recuperação econômica, tornando-se necessária a combinação de políticas monetárias e despesas públicas. Entre as medidas econômicas, pode-se conceber a implementação de um maior número de investimentos, taxas de juros baixas e a criação de programas de obras públicas que, conseqüentemente, gerariam mais empregos e maior demanda de produtos industriais (Rezende Filho, 2023, p. 211-212). Além disso, verificou-se um papel muito mais ativo do Estado:

O ciclo de negócios foi controlado com sucesso mediante a aplicação de políticas fiscais e monetárias keynesianas. Promoveu-se uma economia social e moral (sustentada às vezes por um forte sentido da identidade nacional) por meio das atividades de um Estado intervencionista. O Estado transformou-se na verdade num campo de força que internalizou relações de classe. Instituições da classe trabalhadora como sindicatos e partidos políticos de esquerda tiveram uma influência bastante concreta no aparato do Estado (Harvey, 2014, p. 21).

Esse conjunto de medidas culminou na edição de um programa em 1933, nomeado como *New Deal*. Apesar de trazer benefícios – a exemplo da melhora econômica, que foi comparada com a situação financeira experienciada antes da crise –, por se tratar de um plano emergencial e, portanto, temporário, não foi capaz de resolver todos os problemas enfrentados. Em face disso, o desemprego continuou presente, de modo que só seria solucionado mais tarde, com o período de guerra e a produção bélica (Rezende Filho, 2023, p. 212-214).

O descontentamento retornou de forma generalizada, mas a ameaça às elites econômicas parecia ser maior, considerando que começaram a visualizar um suposto perigo na existência de um compromisso social entre o capital e o trabalho. Isso se deve ao fato de que havia uma concordata pós-guerra no sentido de que deveria haver um maior incentivo financeiro do trabalho e uma limitação ao poder econômico das classes mais abastadas. A solução encontrada foi relativamente simples: aumentar o controle e regular a atuação do Estado na economia, em um processo de neoliberalização (Harvey, 2014, p. 22-24).

Os resultados foram palpáveis desde o início para a elite econômica:

Depois da implementação de políticas neoliberais no final dos anos 1970, a parcela da renda nacional do 1% mais rico dos Estados Unidos disparou, chegando a 15% (bem perto de seu valor pré-Segunda Guerra Mundial) perto do final do século. O 0,1% mais rico dos Estados Unidos aumentou sua parcela da renda nacional de 2% em 1978 para mais de 6% por volta de 1999, enquanto a proporção entre a compensação mediana dos trabalhadores e o salário dos CEOs (Chief Executive Officer) passou de apenas 30 para 1 em 1970 a quase 500 para 1 por volta de 2000 (Harvey, 2014, p. 26).

O termo “neoliberalismo” surge a primeira vez no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, numa reunião que depois veio a ser chamada de Sociedade Mont Pèlerin. Entre as ideias defendidas, estão a privatização de bens e serviços públicos, a redução do Estado social, a desregulação do capital e a implementação de taxas e impostos favoráveis a investimentos estrangeiros (Brown, 2019, p. 28-29).

Vale ressaltar que apesar de ter havido um expressivo investimento de poderosos para financiar o grupo em questão, a respeitabilidade das ideias só se deu posteriormente, quando Friedrich Hayek e Milton Friedman foram premiados com o Nobel de economia, em 1974 e 1976, respectivamente. Aos poucos o neoliberalismo passou a atingir campos políticos, mas sua adesão enquanto meio de regulação econômica ocorre em 1979 (Harvey, 2014, p. 31).

Os primeiros programas neoliberais foram implementados durante o período de atuação de Margaret Thatcher (Grã-Bretanha) e Paul Volcker (Estados Unidos). Na economia britânica, Thatcher rejeitou a política keynesiana, mediante um ataque claro às medidas de justiça social, reforçando o individualismo, a propriedade privada e os valores familiares (privatização de estatais, redução de impostos e incentivo ao empreendedorismo). Já na economia norte-americana, ocorreu o que ficou conhecido como “choque Volcker”, que se tratou de uma política cujo objetivo principal era reduzir a inflação, ainda que houvesse um impacto negativo para a empregabilidade. Os princípios do *New Deal* foram afastados, de modo que quando Ronald Reagan foi eleito em 1980, Volcker permaneceu na presidência do *Federal Reserve Bank*, reforçando as medidas anteriormente adotadas (Harvey, 2014, p. 33-34).

Para Harvey (2014, p. 27-28), o neoliberalismo poderia ser entendido sob dois vieses: 1) projeto utópico: possuía a intenção de reordenar o capitalismo internacional; e 2) projeto político: objetivava restabelecer o poder e o acúmulo de capital das classes mais altas. O segundo viés predominou, segundo o autor. Apesar de não ser possível verificar a eficácia de neoliberalização no acúmulo de capital global, o foi na reestruturação da elite econômica.

O conceito retro, que interpreta o neoliberalismo sob uma perspectiva primordialmente de agenda de política econômica, possui uma abordagem neomarxista (Brown, 2019, p. 32). Para Brown (2019, p. 32), no entanto, tal ótica é deficitária na medida em que não leva em conta que o neoliberalismo é uma forma de governar a razão política e produz consequências nas relações sociais. Esta é a proposta da abordagem foucaultiana, que considera a relação entre o Estado, a sociedade e os sujeitos, de modo que o neoliberalismo passa a ser uma racionalidade política, atingindo todas as esferas da vida com a sua lógica. Ambas as teorias se complementam de algum modo, portanto.

Foucault (2022, p. 155-158) esclarece, desde logo, que o neoliberalismo não pode ser visto como uma nova roupagem do liberalismo dos séculos XVIII e XIX. O eixo de mercado que anteriormente estava centrado, conforme a doutrina clássica, na troca, agora o será na concorrência. Se na troca imperava o livre mercado e a não intervenção de terceiros na relação entre os indivíduos, cabendo ao Estado apenas o papel de regular o bom funcionamento do mercado, com a concorrência prevalece a ideia de uma lógica baseada na desigualdade, e não na equivalência.

Importante ressaltar que a ideia de concorrência é introjetada na vida social como um modelo mental, ou seja, não é algo natural, produzido espontaneamente pelos indivíduos e comportamentos. Vende-se a ideia de que, seja pela troca ou pela concorrência, deve prevalecer o *laissez-faire*, cabendo ao Estado aceitar e respeitar. A concorrência é, na verdade, uma essência, um *eîdos* e um princípio de formalização (Foucault, 2022, p. 158-160).

O consentimento popular para a adesão ao modelo neoliberal não ocorre abruptamente. A ideologia é absorvida de forma branda e indireta, mediante corporações, meios de comunicação e instituições (universidades, igrejas e associações profissionais). A consolidação ocorre mais tarde, quando os partidos políticos e o próprio Estado aderem ao pensamento. A partir disso, a defesa da liberdade individual acaba atingindo a sociedade como um todo, sobretudo quando o próprio aparelho estatal detém o interesse e os meios para promover a persuasão (Harvey, 2014, p. 50).

Percebe-se uma expressiva mudança social, por consequência. No sistema de troca impera uma sociedade que se baseia no mercado, ou seja, um homem consumidor; porém, no sistema concorrencial, a sociedade toma contornos pautados numa ótica empresarial, cujo homem que a compõe é voltado para a produção (Foucault, 2022, p. 197). É o que Foucault (2022, p. 199) chama de “poder enformador da sociedade”, que corresponde às diversas formas de empresa que começam a ser desenhadas e disseminadas na sociedade, de forma generalizada, segundo o qual o autor entende como se tratando do escopo do neoliberalismo.

Outras consequências do neoliberalismo seriam, por oportuno, as alterações no sistema legal. Há uma relação direta, haja vista que com o expressivo aumento de empresas, automaticamente incide em um maior atrito, o que implica na necessidade de soluções de ordem jurídica para tanto (Foucault, 2022, p. 201). Assim, o autor complementa: “sociedade empresarial e sociedade judiciária, sociedade indexada à empresa e sociedade enquadrada por uma multiplicidade de instituições judiciárias são as duas faces de um mesmo fenômeno” (Foucault, 2022, p. 201).

Segundo Casara (2021, p. 112-113), ocorreu verdadeira cooptação do Direito pela economia. Agora, as instituições jurídicas são levadas a assumir o papel de mantenedoras e potencializadoras do mercado e dos detentores do poder econômico, de modo que as normas precisam se adequar à necessidade neoliberal. A título exemplificativo, o autor justifica, portanto, o motivo pelo qual os neoliberais prezam pelo sistema de *Common Law* (fundamentado nas jurisprudências e costumes), em detrimento ao sistema de *Civil Law* (fundamentado em leis), que possui maior rigidez na modificação.

Convém esclarecer, neste ponto, que o neoliberalismo não é um conceito genérico e igualmente aplicável a todas as realidades. Apesar de terem se desenvolvido em contextos semelhantes, há diferenças entre o neoliberalismo americano (fruto da Escola de Chicago) e o ordoliberalismo (neoliberalismo alemão, fruto da Escola de Friburgo), que são aqui considerados os mais relevantes para fins de comparativo. O neoliberalismo americano não se apresentou como uma forma de limitação do Estado, de modo que “não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a existência de um liberalismo que se torna fundador de Estado” (Foucault, 2022, p. 292).

Além disso, a discussão a respeito do liberalismo esteve presente em todos os debates e opções políticas nos Estados Unidos, por séculos, não se admitindo espaço para a adesão a políticas intervencionistas (Foucault, 2022, p. 292). Para os ordoliberais, por sua vez, uma política social poderá estar alinhada a uma política econômica, mas não pode lhe servir de

contrapeso, destrutiva ou uma forma de compensação dos efeitos nocivos (Foucault, 2022, p. 191). É a chamada *Gesellschaftspolitik*, que corresponde a uma política social e de intervencionismo estatal “ativo, múltiplo, vigilante e onipresente” (Foucault, 2022, p. 215).

No ordoliberalismo, o limite e objetivo do Estado é o limite e objetivo do mercado. Caberia ao Estado possibilitar o desenvolvimento da concorrência, mas ao mesmo tempo limitar sua atuação para garantir que diferentes empresas possam atuar mutuamente, sem a existência de monopólios (Casara, 2021, p. 120).

O neoliberalismo americano, por sua vez, destacou-se por ter três elementos pelos quais se opôs e se desenvolveu a partir deles: 1) crítica ao *New Deal* e à política keynesiana; 2) planos de intervencionismo econômico e social, a exemplo do *Beveridge*; 3) programas direcionados à pobreza, à educação e à segregação (Foucault, 2022, p. 209-210).

A esse respeito, Brown aprofunda:

O neoliberalismo tinha o franco objetivo de dismantelar o Estado social, seja privatizando-o (a revolução Reagan-Thatcher), seja delegando suas tarefas (a “Grande Sociedade” do Reino Unido e os “mil pontos de luz” de Bush), seja eliminando completamente tudo o que resta de bem-estar social ou “desconstruindo o Estado administrativo” (o objetivo de Steve Bannon para a presidência de Trump). Em cada caso, não é apenas a regulação e a redistribuição sociais que são rejeitadas como interferência inapropriada nos mercados ou como assaltos à liberdade. A dependência da democracia em relação à igualdade política também é alijada (Brown, 2019, p. 39).

Assim, como dito antes, o neoliberalismo americano não pode ser visto apenas como uma política econômica, mas sim como um modo de ser e de pensar, ou seja, é um método de pensamento. Há, portanto, duas formas de analisá-lo: 1) a partir da teoria do capital humano; e 2) a partir de programas de análise de criminalidade e de delinquência (Foucault, 2022, p. 294). Para esta pesquisa, o aprofundamento se dará mediante a primeira.

A teoria do capital humano está pautada em dois processos. O primeiro diz respeito à inclusão da análise econômica em campos anteriormente não explorados, no caso em testilha, ocorreu com relação ao trabalho. Os neoliberais entendiam que a produção de bens seria composta da terra, do capital e do trabalho, mas o último não possuía estudos mais específicos, de modo que os únicos existentes estavam restritos à questão temporal. Surge o interesse, portanto, da inclusão do trabalho no campo econômico, de modo a adicionar na análise como aquele que trabalha se utiliza dos recursos, ou seja, agora os aspectos qualitativos e suas interferências no trabalho passam a ser considerados (Foucault, 2022, p. 294-300).

Assim, o salário começa a ser visto como uma renda que advém de um capital. Esse capital será composto de elementos físicos e psicológicos, que definirão o quanto determinada

pessoa ganhará, em detrimento de outra, pelo trabalho que executa. Essa mudança de perspectiva implica dizer que não é possível dissociar a aptidão de trabalhar em algo com aquele que tem competência para fazê-lo, logo a competência do trabalhador é uma máquina, que não poderá lhe ser apartada (Foucault, 2022, p. 300-301).

Com essa mudança, o labor exercido deixa de ser uma força de trabalho e se torna um capital/competência, de modo que o trabalhador assume o lugar de empresa (Foucault, 2022, p. 302). Insere-se, portanto, a ideia do *homo oeconomicus*:

*O homo oeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o homo oeconomicus parceiro da troca por um homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2022, p. 303).*

O segundo processo da teoria do capital humano seria, por sua vez, a reinterpretação de determinados campos sob uma perspectiva econômica, que não era realizada originalmente. A economia passa a atingir áreas sociais, a exemplo da educação. Os investimentos educacionais se tornam capital humano, mas não ficam restritos ao ambiente escolar. A educação familiar é parte importante, cujo grau de capital humano poderá ser aferido de acordo com o tempo despendido, os cuidados ofertados e o nível de cultura que os pais direcionam aos filhos. Esse capital será convertido, mais à frente, em renda, que será o salário auferido pela criança quando se tornar um adulto. Para os pais, que investiram no passado, há uma compensação psíquica em visualizar que auferiu os resultados esperados (Foucault, 2022, p. 304-327).

Considerando que a garantia do direito à propriedade seria a única forma de eliminar o perigo dos bens comuns, a iniciativa privada e a desregulação estatal devem prevalecer. Aliar a privatização com a concorrência, mediante um modo menos burocrático de gerenciamento, possibilitaria uma maior produtividade e, conseqüentemente, uma maior eficiência. Assim, haja vista que a liberdade individual é considerada um valor absoluto a ser respeitado, os resultados favoráveis, ou não, são visualizados como de responsabilidade do indivíduo, que também deverá responder pelo seu próprio bem-estar (social, educacional, de saúde e previdenciário) (Harvey, 2014, p. 76).

*O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (Harvey, 2014, p. 76).*

Impera uma política social privatizada, cabendo à concorrência assumir o papel central, objetivando atingir o maior desenvolvimento do mercado e o maior lucro possível. Mediante tal atuação, os indivíduos passam a ser domesticados e a lógica empresarial e mercadológica dá a tônica de todos os aspectos sociais. Assim, o trabalhador se torna uma empresa e seu próprio empresário, agindo individualmente e em prol do próprio bem-estar. Os demais trabalhadores, como consequência, são concorrentes e ameaças, de modo que se desmonta a ideia de consciência de classe (Casara, 2021, p. 120-123).

Esclarecem Dardot e Laval (2016, p. 328), que a empresa a que se refere o neoliberalismo é o próprio autogoverno, mediante a concorrência e o risco. Os indivíduos estão significativamente mais cientes e expostos à situação do mercado e à possibilidade do desemprego, logo se espera que o trabalhador esteja cada vez mais comprometido e disponível. Cria-se, portanto, uma reação em cadeia, formada por sujeitos empresários de si, que cada vez mais competem e se superam, o que gera, em contrapartida, a necessidade de sucessivamente se adaptarem às condições que eles mesmos criaram.

Agora, o ser humano é o objeto de dominação, não apenas o seu trabalho. A novidade é que se deixa dominar de forma voluntária e apaixonada, interpretando como liberdade. Vigora a ideia de otimização pessoal, para que se garanta a melhor versão e os melhores resultados. O próprio indivíduo é parte do mercado e o capital humano agora pode ser quantificado (Han, 2023, p. 47-48).

Outro elemento que merece destaque é a ética da empresa. Trata-se da ideia de que a satisfação pessoal do trabalhador é a satisfação profissional, ou seja, o sucesso encontra guarida no labor. Essa aglutinação das aspirações pessoais com as profissionais se faz possível quando o próprio indivíduo se torna uma empresa. Assim, a empresa (no sentido clássico) será composta por um conjunto de empresas de si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 333-334).

Como não poderia ser diferente, a educação também foi sequestrada pelo empresariado. O interesse por essa área em específico se deve ao fato de que mediante ajustes de ordem pessoal (caráter) e técnica (conhecimento e habilidades) desde criança, as corporações encontrarão pessoas aptas a serem absorvidas ao mercado de trabalho (Spring, 2018, p. 21).

Assim, surge a escola neoliberal, que considera a educação como um bem privado e de valor econômico. A privatização da educação decorre não apenas da instituição, mas também do ambiente social, de modo que a responsabilização pela capitalização do recurso para tanto deve partir do próprio interessado (Laval, 2019, p. 17). Assumirá, portanto, uma dupla dimensão:

A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no mercado do ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo do mercado (Laval, 2019, p. 17).

Em resposta, a escola precisou se ajustar a essa nova realidade, adaptando-se à linguagem mercadológica e incluindo estratégias de marketing entre as suas atribuições. Como empresa, a sua prioridade é angariar cada vez mais clientes e obter lucro pelo serviço que presta (Laval, 2019, p. 124).

Os efeitos negativos já são visualizados, quais sejam: 1) agravamento da desigualdade; 2) desenvolvimento de mentalidade baseada no consumo; 3) escolha das disciplinas primada na relevância para o mercado; 4) modificação da forma de aprendizagem, prezando-se pela máxima eficiência em menor tempo; 5) industrialização da formação; e 6) estresse para os estudantes. Além disso, com o incremento de tecnologias voltadas para a educação e a possibilidade do ensino à distância, o professor tem sido colocado no lugar de mero orientador, ou seja, de figura dispensável, haja vista que o aluno pode construir o próprio saber (Laval, 2019, p. 141-145).

Assim, o currículo escolar se torna um instrumento que incute a lógica mercadológica nos estudantes mediante a inclusão de conhecimentos e habilidades que atendem a interesses corporativos. Considerando que o currículo é estruturado para basear-se em habilidades que são consideradas relevantes para atender as necessidades do mercado, convém entender como se estrutura e quais as implicações dessas interferências para sua constituição.

### 3.2 CURRÍCULO ESCOLAR: DE QUEM E PARA QUEM?

O currículo poderia ser entendido, de forma pragmática, como aquilo que o aluno estuda; porém, quando se considera que para sua constituição se faz necessária a ponderação de elementos como origem, implicações, a quem é destinado e quem o define, percebe-se que ele toma uma dimensão muito maior do que aparenta primariamente (Sacristán, 2013, p. 16).

Há de se ressaltar que, de fato, o currículo teve como escopo originário definir um plano de estudos obrigatório, composto pela escola e direcionado aos professores e estudantes. Partindo-se desse pressuposto, a intenção seria selecionar quais os conteúdos deveriam ser ministrados, para que tal escolha não se desse de forma arbitrária e desordenada. Assim, ele passou a assumir duas funções: organizadora e unificadora (Sacristán, 2013, p. 16).

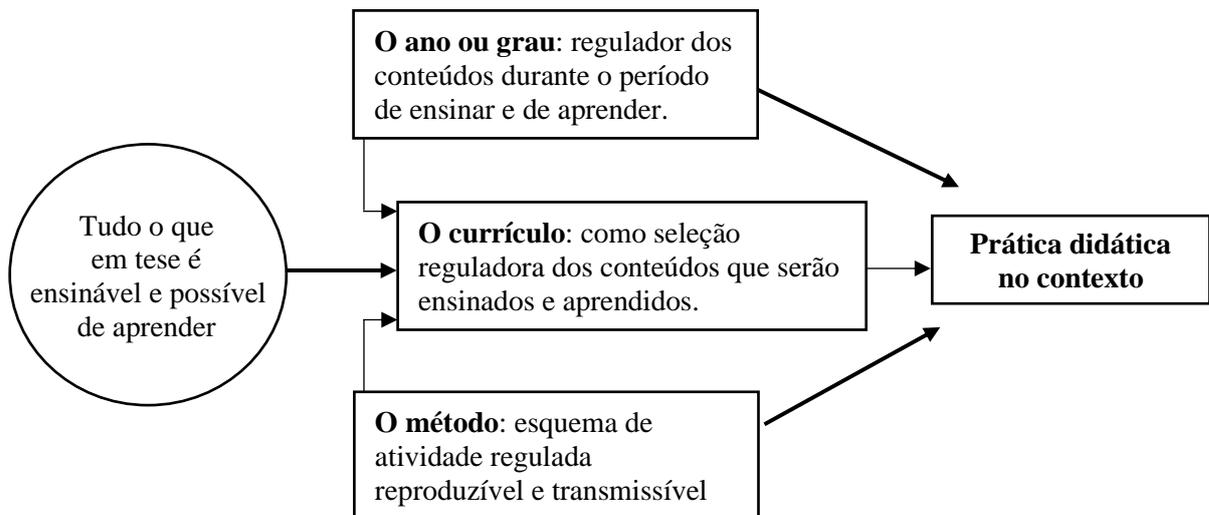
Convém esclarecer, por oportuno, que os estudos curriculares são recentes, tendo iniciado no país apenas com o movimento da Escola Nova, em 1920. Como pontuado na seção anterior, o processo de industrialização foi responsável por intensas mudanças, dentre elas, um maior interesse e investimento na educação. Assim, a escola assume o papel de resolver problemas sociais, de modo que o conteúdo a ser ofertado nesse ambiente precisa ter utilidade prática (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Aprofundando a questão, Goodson (2018, p. 53) pontua que a epistemologia dominante no período de escolarização do início do século XX era formada pela pedagogia, pelo currículo e pela avaliação. Significa dizer, portanto, que à medida em que a avaliação passou a ser regida por um conselho formado por universidades, o currículo assumiu uma tônica generalista, integrando a matéria escolar através de horários e aulas, em um sistema de atividade de massa que o próprio Estado disseminou e que ainda hoje é aplicado.

Assim, para o autor, esse tipo de sistema, estruturalmente hierárquico, acaba por não atentar à dialética da educação e à flexibilidade na aprendizagem, já que os estudantes precisam respeitar um método previamente definido e agir de forma passiva, impossibilitando questionamentos a esse respeito. Nesse diapasão, o diálogo e a mutualidade deixam de fazer parte da construção do currículo (Goodson, 2018, p. 60).

Nos dizeres de Sacristán (2013, p. 18-19), quando o currículo passa a estar composto não apenas do conteúdo, mas também de graus e de idades, a serem definidos de acordo com a complexidade das matérias ministradas e divididos por classes, torna-se um meio de controlar os indivíduos e assume um caráter exclusivamente eficientista. Para tanto, decorre o encargo de estruturar o conteúdo a ser ministrado de acordo com uma sequência ordenada e de uma escala ascendente. Elucidando a questão, o autor sintetiza mediante a figura abaixo:

Figura 1: O poder regulador do currículo



Fonte: Sacristán, 2013, p. 18.

Segundo Goodson (2018, p. 35-39), a dificuldade e o conflito para a definição do que é currículo demonstra de forma clara como há uma disputa permanente sobre a função que a escolarização assume. É basilar entender, portanto, quais as lutas que deram a tônica do surgimento da definição pré-ativa de determinado currículo, ou seja, o momento que antecede a sua prática, de modo a possibilitar a compreensão dos interesses e influências existentes para sua confecção. Assim, não é adequado e, inclusive, politicamente ingênuo, conceber tão somente a prática em sala de aula (currículo ativo) sem considerar a importância da política da educação para a construção da teoria (currículo escrito):

Se aprofundássemos nosso entendimento em relação à forma como alguns desses parâmetros para a prática escolar são analisados, nós facilitaríamos os estudos posteriores sobre a relação entre construção pré-ativa e execução interativa. Isto, naturalmente, não significa sugerir um vínculo direto ou facilmente perceptível entre a fase pré-ativa e a fase interativa. Nem significa que, ocasionalmente, a fase interativa não possa subverter ou transcender a fase pré-ativa. Mas serve para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (Goodson, 2018, p. 42).

Desta feita, Sacristán (2017, p. 15-16) destaca que o currículo é uma práxis, ou seja, externaliza a função social e cultural de determinada instituição, de modo que a prática pedagógica é um produto deste. Estudar um determinado currículo corresponde a compreender

também o seu contexto, considerando a finalidade para o qual foi produzido e suas características, de modo que deve haver sempre a preocupação em se evitar análises simplistas e universais.

Sendo assim, convém esclarecer, portanto, que o currículo não é neutro. A escolha de sua composição decorre do conflito de interesses, forças e valores de uma sociedade, cujo resultado é parte de um determinado recorte histórico, cultural, político, social e escolar (Sacristán, 2017, p. 16-17). Nesses termos, o autor disserta:

O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. [...] Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de seus componentes, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (Sacristán, 2017, p. 17).

Além da parcialidade, o currículo tem como característica o fato de não ser universal e fixo. Significa dizer que não obstante a afirmação de que ele será resultado de interesses específicos, trata-se de algo volúvel, ou seja, poderia ter sido constituído de outra forma a depender do recorte temporal e social à época, bem como estará sujeito a sucessivas mudanças, caso o panorama se altere no futuro (Sacristán, 2013, p. 22).

A visão de um currículo sob uma perspectiva tecnicista não será eficaz no completo entendimento ou mudança deste, porque deixa de considerar o seu valor real, qual seja, o contexto (experiência pessoal e cultural) (Sacristán, 2017, p. 22). Para tanto, o autor diferencia oito subsistemas sociais que contribuem para a criação ou influência interpretativa do currículo:

Quadro 3: Sistemas sociais de composição do currículo

|    |   |  |
|----|---|--|
| 01 | Subsistema político-administrativo:           | - Regula o currículo de forma bastante interventiva, na medida em que prescreve determinados conteúdos e retira parte da autonomia de outros agentes ativos.   |
| 02 | Subsistema de participação social e controle: | - Decorre de um sistema de equilíbrio de distintos poderes, que determinação a forma e o conteúdo dos currículos, exemplo: a administração, os órgãos do governo, as escolas, os pais, os sindicatos dos professores.            |
| 03 | Subsistema de especialistas e de pesquisa:    | - A determinação daquilo que integrará o currículo costuma guardar relação com a forma com que a cultura é distribuída entre grupos sociais. Ou seja, há uma relação direta entre o nível educativo (funções sociais, seletivas, |

|    |                                     |   |
|----|-------------------------------------|---|
|    |                                     | profissionais e culturais) e o currículo (conteúdo e prática). Quando o poder decisório do que o currículo deve ser composto começa a descentralizar e a escola integra esse processo, passa a ser mais participativo.  |
| 04 | Subsistema de produção de meios:    | - Os meios correspondem aos materiais que “traduzem” o currículo, interpretando-o e ordenando-o através de ciclos e níveis, por exemplo. Designam um trabalho de extrema importância, na medida em que elaboram e concretizam o currículo, servindo como agente formadores dos professores. Não há neutralidade na execução, por sua vez. |
| 05 | Subsistema de criação de conteúdos: | - Considerando que o currículo é fruto da cultura, naturalmente qualquer intervenção incidirá no seu conteúdo. É perceptível a existência de determinadas influências das áreas científicas, econômicas e tecnológicas, neste ínterim.  |
| 06 | Ordenação do sistema educativo:     | - Corresponde ao papel exercido pelos professores, especialistas e pesquisadores na educação, que exercem a função crítica de ordenar e traduzir a prática educativa relacionada ao currículo.  |
| 07 | Subsistema de inovação:             | - Advém da necessidade de melhorar a qualidade e a necessidade de ajuste do currículo à prática. Grupos de professores ou movimentos de renovação pedagógica surgem desse panorama.   |
| 08 | Subsistema prático-pedagógico:      | - É a relação entre professores e alunos, por meio do qual decorre o ensino.  |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Sacristán (2017, p. 23-26).

Esclarece Sacristán (2013, p. 24), ainda, que não necessariamente um projeto idealizado será executado em sua integralidade, como é o caso do currículo. Apesar da educação primar por um projeto emancipador de sociedade, a existência de interesses na escolaridade centrados no êxito e que colocam ao currículo o encargo de projeto educacional, acabam por diminuir esse objetivo principal.

Goodson (2018, p. 85-86) – criticando essa perspectiva evasiva, ou seja, pouco materializada entre teoria e prática –, advoga pela necessidade de se ultrapassar a concepção única do currículo como prescrição (CAP), de modo a se alcançar o conceito de currículo como construção social. No CAP, a relação de poder é a tônica do currículo, do governo e da universidade, de modo que caso permaneça um equilíbrio entre o que o autor nomeia como “retórica prescritiva” e a “escolarização como prática”, não haverá grandes conflitos e a mística é mantida. Uma das consequências mais gravosas dessa cumplicidade seria, além da aceitação do controle, a impossibilidade de debates e autonomia na construção social do currículo e da escolarização por parte dos professores.

O autor alerta, no entanto, que o problema não está na existência de um currículo prescrito, mas sim o fato de não haver uma combinação com a perspectiva política e prática. Faz-se necessário que se analise a história da construção social do currículo, mas não somente a nível de prescrição (currículo escrito), devendo haver também a preocupação para com a integração (currículo na prática) (Goodson, 2018, p. 89-96).

Verifica-se que o papel do currículo ultrapassa a concepção limitada de ser um mero prescritor de conteúdos, posto que deve integrar um projeto de educação global, em uma perspectiva socializadora, integradora, formativa e cultural. (Sacristán, 2017, p. 17-20).

Assim, afirma Sacristán (2017, p. 34-35) que o currículo é uma opção cultural, de modo que haveria pelo menos três grupos de elementos, recíprocos entre si, que ratificam essa afirmação, ou seja, entendem o currículo como cultura da escola: 1) Seleção cultural: o currículo será composto de “conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular”, ou seja, será um projeto cultural da escola; 2) Condições institucionais: as condições políticas, administrativas e institucionais são meios pelo qual definem como o currículo será executado, ao mesmo tempo em que o modelarão e serão fontes do currículo oculto; 3) Concepções curriculares: enquanto projeto cultural, o currículo será composto de ideias e valores, condicionados através de “posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”. Logo, o currículo decorre de um campo social e acaba por ser uma expressão de uma cultura, nomeada como psicopedagógica.

Importante refletir, nesse ponto, acerca das vozes ausentes ou silenciadas na cultura escolar, que correspondem aos grupos sociais minoritários ou subalternizados, exemplo: culturas infantis, juvenis e de terceira idade, etnias minoritárias, mulheres; pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, dentre outros (Santomé, 2013, p. 157).

Deve-se evitar a criação, nesses casos, de “currículos turísticos”, ou seja, cujos conteúdos são aplicados de forma pontual e disseminados como algo estranho ou peculiar. Assim, o autor pontua que algumas ações são comuns nessas hipóteses, senão vejamos: 1) Trivialização: o estudo ocorre de forma superficial e com menor importância em relação aos demais conteúdos; 2) *Souvenir*: o estudo é visto de forma exótica e ocorre em pequena parcela; 3) Desconexão: não é criada uma relação de naturalidade entre o conteúdo estudado e o cotidiano; 4) Estereotipagem: utiliza-se de concepções e imagens estereotipadas para tratar da temática e de determinados grupos sociais; 5) Tergiversação: ocorre quando se deturpa ou omite a origem ou a história dos grupos sociais, de modo a justificar sua marginalização ou a xenofobia aplicada (Santomé, 2013, p. 167-169). Assim, arremata:

Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como *poder, justiça, desigualdade, luta, direitos* não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade (Santomé, 2013, p. 171, itálicos do autor).

Nos dizeres de Arroyo (2013, p. 115-116), é nítido que há uma disputa para que as experiências sociais passem a integrar o currículo, na medida em que se dê espaço para as vivências dos educandos e educadores. Na perspectiva atual, o currículo separa a experiência do conhecimento, pois são vistos como elementos dissonantes, cabendo ao segundo distanciar-se da realidade. Naturalmente, sob esse viés, o conhecimento tido como “legítimo” não poderia ser originado da experiência de pessoas comuns, pois haveria uma hierarquização de saberes a ser respeitada.

Importante que haja o reconhecimento de que “todo conhecimento é uma produção social”, ou seja, advém da experiência, de modo que a ideia de hierarquia de saberes deve dar lugar à pluralidade e à diversidade (Arroyo, 2013, p. 117). A ausência da concepção de que professores e estudantes são capazes de produzirem conhecimento, cultura e valores, acabam por negar o lugar que deveriam ocupar de sujeitos de história e de se reconhecerem como tais. Essa omissão decorre de processos políticos de segregação, mediante um “mecanismo histórico de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais” (Arroyo, 2013, p. 137-143).

Sacristán (2017, p. 102-103) sugere, pois, destrinchar a construção curricular através de seis fases de desenvolvimento, que se inter-relacionam de forma recíproca e circular, mas que têm ocorrido predominantemente através da seguinte ordem vertical descendente:

Quadro 4: Fases na objetivação do significado do currículo

|    |  |  |
|----|--|--|
| 01 | Currículo prescrito:                   | - Orientação acerca do conteúdo, que costuma variar a cada país, mas que guarda maior relação com a escolaridade obrigatória;  |
| 02 | Currículo apresentado aos professores: | - Trata-se de uma interpretação do currículo prescrito que costuma ser direcionada aos professores, mas de forma genérica e que nem sempre são suficientes para a prática; |
| 03 | Currículo modelado pelos professores:  | - O professor é um agente ativo na interpretação e aplicação do currículo, interferindo diretamente no significado da proposta curricular.                                 |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 04 | Ensino interativo (currículo em ação): | - Ocorre quando o currículo se transforma em método, ou seja, é a própria prática.   |
| 05 | Currículo realizado:                   | - Será composto dos efeitos do currículo na prática, podendo ser cognitivos (aprendizagem), afetivos, sociais, morais, dentre outros. Há possibilidade, ainda, de efeitos ocultos, que serão identificados a médio ou longo prazo. |
| 06 | Currículo avaliado:                    | - É o produto do significado que o professor deu ao currículo e de como os alunos são avaliados.   |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Sacristán (2017, p. 103-104).

Desta feita, como dito, o currículo pode ser entendido como uma práxis, ou seja, não está restrito aos aspectos materiais e seu desenvolvimento não se descola da realidade. Decorre da intervenção ativa dos agentes participantes (professores, pais, estudantes, grupos sociais, intelectuais) que, caso o visualizem como um objeto estático, deixam de interagir, reproduzindo-o implicitamente (Sacristán, 2017, p. 100-101).

Para discutir a temática, Grundy (1998, p. 141-142) se utiliza da obra de Paulo Freire. Ao tratar especificamente do método de alfabetização de Freire, destaca que se trata de um processo emancipador, que prima pela participação ativa dos estudantes e professores na construção do conhecimento, mediante uma perspectiva crítica.

Com relação à participação ativa, o autor destaca que ela deverá estar munida de significado. Esse valor não estaria, por sua vez, relacionado ao interesse de ordem técnica ou de resultados, a exemplo da preparação do estudante para alcançar a universidade. O significado não está ligado ao que se produz, mas se trata de uma experiência intrinsecamente significativa (Grundy, 1998, p. 143).

Portanto, o conteúdo do currículo extrai seu significado, não dos seus fins, mas desde o seu início. A substância da experiência educativa é questão de negociação entre professor e alunos (note-se que Freire sempre fala de alunos, nunca no singular. A educação libertadora nunca consiste em uma experiência de aprendizagem de um a um). Porém, o currículo negociado não é aleatório nem espontâneo. Surge, em vez disso, das reflexões sistemáticas daqueles que estão comprometidos com o ato pedagógico. Embora de importância fundamental, o compromisso ativo professor-aluno através da negociação na situação de aprendizagem não é prova suficiente de um interesse emancipatório (Grundy, 1998, p. 144).

Nesse sentido, a pedagogia crítica surge da necessidade de considerar as problemáticas das experiências reais do aluno e do professor, mediante o diálogo e a negociação. Na medida em que esses problemas são enfrentados, automaticamente os indivíduos se deparam com a própria opressão, em uma perspectiva libertadora e crítica (Grundy, 1998, p. 145-146).

Considerando os princípios contidos na obra freireana para conceituação de práxis, Grundy aprofunda a discussão acerca do motivo pelo qual o currículo pode ser considerado uma forma de práxis:

Quadro 5: Currículo como forma de práxis

| <b>Princípio:</b>   | <b>Relação do currículo com a práxis:</b>   |
|---|---|
| A ação e a reflexão são elementos da práxis:  | - O currículo não poderá ser reduzido a uma prescrição, pois a ação, o planejamento e a avaliação o compõem e estão interligadas;   |
| A práxis se desenvolve concretamente, no mundo real:  | - Não há como tratar do currículo sem considerar sua aplicabilidade prática, de forma real e não hipotética. O currículo não poderá ser um produto.   |
| A práxis é uma interação entre o mundo social e o cultural:   | - O currículo não é prescritor de conteúdo, de modo que o ensino deve ser visto como um ato social. Assim, “a construção de um ambiente de aprendizado, enquanto ambiente social e não físico, é fundamental para a práxis curricular”. |
| O mundo da práxis é o construído (da cultura) e não o natural:  | - Parte-se da premissa de que o saber é uma construção social, cabendo aos estudantes a participação ativa na elaboração do próprio conhecimento.   |
| A práxis objetiva a construção de um significado, mas ele não será absoluto, pois foi construído socialmente: | - A construção do currículo é política, logo é basilar haver criticidade e posicionamento por parte dos estudantes e professores, caso contrário o significado a ele atribuído será uma imposição de quem tem poder de intervenção.     |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Grundy (1998, p. 160-162).

Para tanto, não há como dissociar o currículo da política, do controle e do poder. O currículo não tem a possibilidade de ser elaborado e transmitido sem intervenções, pois decorre de determinadas normas ou regulações que destinam o local em que será aplicado e o modo de circulação, produção, distribuição e valoração. Cria-se uma ideia de universalidade, porquanto o acesso a conhecimentos produzidos e distribuídos para todos passa a ser um direito (cidadania). Por outro lado, quando o currículo entra em contato com outros elementos, como a cultura, desenvolve-se uma relação derivada da dialética universalidade-particularidade, cujos efeitos são sempre distintos para cada um dos agentes (Llavador, 2013, p. 45-46).

Assim, o currículo pode ser entendido como objeto e sujeito de controle. Para elucidar a questão, as palavras do autor:

A diferença entre os dois casos é sutil, já que em qualquer um deles são os agentes que têm de responder, e cabe suspeitar que frente à mesma instância. O que marca o ponto de inflexão é que, se o objeto do controle é o currículo, é nele que se aplicarão os mecanismos apropriados; enquanto, se o currículo é sujeito de controle, ele se converte no mecanismo utilizado para produzir a resposta cuja pergunta logo se fará. No primeiro caso, o que se submete ao controle (e isso pode ser feito mediante mecanismos muito refinados) é o quê, quem, quanto, como, etc.; o segundo proporciona informações sobre o próprio processo de ensinar os meios pelos quais isso se desenvolve. A diferença,

como já foi dito, é sutil, e é que, nesse segundo caso, o controle é ocultado, ao contrário do primeiro, onde é exteriorizado, atribuindo-lhe corporeidade e presença: um sabe que está sendo submetido a ele e, portanto, que pode lhe pedir que responda, diga do que é responsável e até mesmo perante quem (Llavador, 2013, p. 49).

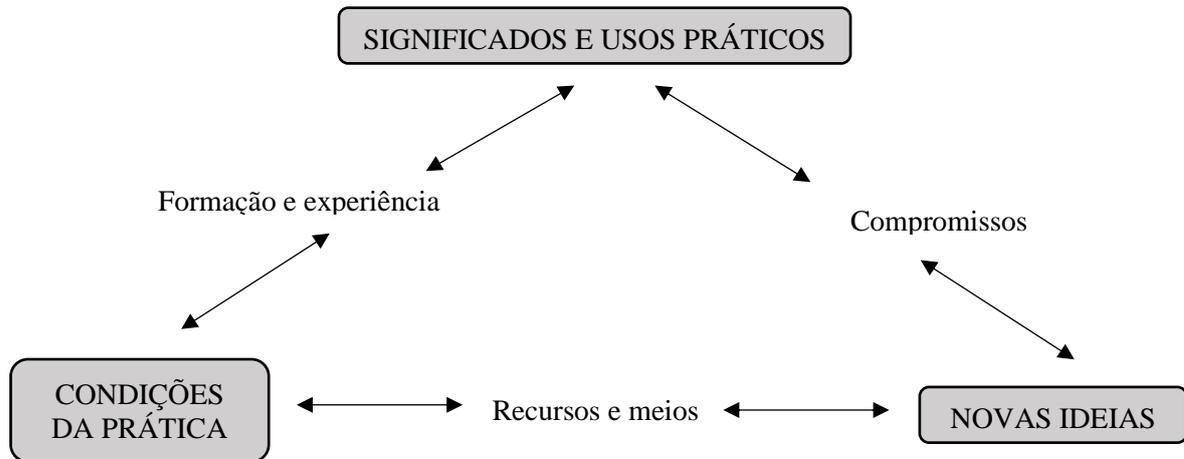
Aprofundando a discussão, Apple (2006, p. 103-104) pontua que o controle social e econômico exercido no ambiente escolar não decorre apenas do currículo oculto (regras de comportamento, pontualidade, etc.), mas também em relação ao seu conteúdo e o significado que lhe é atribuído. A partir desse âmbito de controle, pautado no significado, define-se o conteúdo “válido”, dotando-o de legitimidade cultural. Para que o conhecimento de um determinado grupo social seja considerado o conhecimento “genuíno”, com a capacidade de influenciar os demais, será necessário avaliar o poder político e econômico que ele exerce.

Para tanto, no ambiente escolar há uma reprodução cultural das relações de classe. Isso ocorre porque a escola é parte de um conjunto de instituições, de modo que naturalmente algumas delas serão capazes de influenciá-la, caso possuam maior poder e controle. Apesar de seu caráter democrático e emancipador, podem assumir um papel de manutenção das relações econômicas e culturais, quando absorve determinadas ideologias (Apple, 2006, p. 104).

Tais “funções latentes”, como argumenta o autor, podem ocorrer implicitamente, de modo que os próprios atores envolvidos não percebam. A exemplo disso, verifica-se a diferença de currículo aplicado a dois grupos distintos: 1) Estudantes propensos a integrarem uma classe profissional ou administrativa: “as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc.”; 2) Estudantes vistos como possíveis trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados: “a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc.” (Apple, 2006, p. 105).

De mesmo modo, quando o professor seleciona ou atribui determinado valor aos conteúdos que ministra, interpreta de forma pessoal o currículo. Essa perspectiva pessoal, mas que também é coletiva, pois é fruto da cultura que ele integra, estará imbuído de influências e ideologias externas (Sacristán, 2013, p. 191). Assim, essa mediação realizada pelo professor poderá ser ilustrada pelo que Sacristán intitula como “triângulo de forças da práxis pedagógica”, senão vejamos:

Figura 2: O triângulo de forças da práxis pedagógica



Fonte: Sacristán, 2013, p. 192.

Analisando-se a figura em testilha, verifica-se que a formação, a cultura e a prática em sala de aula serão utilizadas pelo professor, que interpretará e mediará o conteúdo aos estudantes. Assim, o que é ensinado será uma reinterpretação da cultura (pessoal e coletiva), bem como uma recriação daquilo que é visto como um conhecimento importante socialmente (Sacristán, 2013, p. 191-192).

Para Giroux (1997, p. 158-159), o maior motivo de preocupação em relação aos professores nas escolas públicas seria o caráter tecnocrático e instrumental na formação e na pedagogia aplicadas na prática escolar. Os professores são formados metodologicamente para ensinar determinados conteúdos, mas não há espaço para discussões críticas acerca dos princípios contidos nessas técnicas ou teorias educacionais.

Além disso, o autor alerta para o que denomina como “pedagogias de gerenciamento”, que correspondem à diminuição da autonomia do professor no desenvolvimento e implementação de um currículo, cabendo-lhe apenas assumir a função de mero executor e instrutor. A partir desse gerenciamento, o conteúdo é subdividido e padronizado para que haja uma melhor adesão, bem como contará com uma avaliação predeterminada, de modo que a aprendizagem passa a ser um segundo plano e as questões de ordem administrativas passam a ser prioritárias (Giroux, 1997, p. 160). Por fim, arremata:

Não é preciso dizer que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam. Mais especificamente, o estreitamento das opções curriculares ao formato de retorno aos fundamentos e a introdução de pedagogias inflexíveis de tempo na tarefa operam a partir da suposição errônea de que *todos* os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de

aula e modos de avaliação. A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa (Giroux, 1997, p. 160-161).

Sacristán (2013, p. 168-169) destaca, no entanto, que a autonomia relegada aos professores se limita de acordo com o “campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização”. A perspectiva de que caberia ao professor compreender a “configuração política” de sua profissão, enquanto funcionário ou servidor público que está sendo controlado administrativamente, não encontra lugar numa educação libertadora. O exercício de seu mister apenas como executor de conteúdos contraria a própria função educativa e o coloca na posição de desprofissionalizado, já que seu exercício é eminentemente ativo na seleção dos conteúdos, dos meios e da prática educacional.

Giroux (1997, p. 161-162) defende, a seu turno, que os professores devem ser considerados intelectuais transformadores, já que o seu trabalho é de cunho intelectual – com perspectivas ideológicas e práticas –, e não técnico, de modo que produzem e legitimam interesses políticos, econômicos e sociais. Assim como a escola não é um ambiente neutro, não é possível esperar que o professor o seja. Por outro lado, como consequência lógica, caberá a ele assumir responsabilidades acerca dos conteúdos e do modo que ensina.

Assim, o autor defende a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o inverso. O pedagógico será mais político quando a escolarização fizer parte da política, ou seja, for vista sua capacidade de produzir significados e influenciar nas relações de poder. Já a política será mais pedagógica quando os estudantes puderem assumir um papel de voz ativa e de agentes críticos, quando o conhecimento puder ser problematizado e quando o diálogo crítico fizer parte do cotidiano, em prol de melhores condições para todos (Giroux, 1997, p. 163).

### 3.3 O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A BNCC

Apesar de a ideologia neoliberal estar presente e atuante desde antes, pode-se compreender que um dos marcos de seu ingresso nos países da América Latina decorre do Consenso de Washington, realizado em novembro de 1989. Na ocasião, o governo norte-americano, o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), reúnem-se para discutir a situação econômica dos países em questão. Apesar do encontro ter como intenção inicial apenas o debate acadêmico, pode-se

verificar que foi capaz de promover ações efetivas e reforçar os ideais neoliberais nos países (Batista, 1994, p. 5-6).

Na oportunidade, atestou-se que dentre os motivos pelos quais a América Latina passava por uma crise, estavam o alto nível de intervenção estatal e o populismo econômico (Bresser-Pereira, 1991, p. 6). Para tanto, o Consenso elencou algumas reformas como necessárias para contornar o problema, tais como: “1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual” (Batista, 1994, p. 18).

Para Bresser-Pereira (1991, p. 9), no entanto, essas não eram as causas reais. O autor explica que a crise fiscal do Estado na América Latina deve ser vista como um problema estrutural, resultado de um longo período de déficit público somados à insuficiência da poupança pública, à falta de crédito e à falta de credibilidade de governo.

Esse panorama não decorreu exclusivamente do populismo econômico, que não seria capaz, por si só, de causar a crise. Apesar de tais políticas terem contribuído para a situação, o resultado se deu em virtude de dois fatores: 1) excessiva dívida externa obtida nos anos 70 (ressalta-se que na ocasião estavam operando governos militares e autoritários); e 2) a demora na adoção de estratégias voltadas para a exportação (Bresser-Pereira, 1991, p. 14).

Não demorou muito para que os ideais neoliberais fossem absorvidos rapidamente, de modo que a própria mídia discutia abertamente a capacidade do Estado de formular políticas monetárias e fiscais, ou seja, de fazer atividades que lhe são essenciais. Assim, a saída estaria nos organismos internacionais, que agiriam de forma responsável e desinteressada em benefício do país, quase como sócios (Batista, 1994, p. 9).

Como pode-se notar, entre as soluções encontradas no Consenso de Washington não estão medidas de ordem social, como é o caso da educação. A justificativa se deve ao fato de que mediante a implementação da neoliberalização econômica, automaticamente ocorreriam reformas nessas áreas (Batista, 1994, p. 11). Não estavam errados.

Mediante o governo de Fernando Collor (1990-1992) a ideologia neoliberal adentra ao Brasil de forma pragmática. Um trecho do discurso de posse do Presidente não deixa dúvidas a esse respeito:

A dura verdade é que, no Brasil dos anos oitenta, o Estado não só comprometeu suas atribuições, mas perdeu também sua utilidade histórica como investidor complementar. O Estado não apenas perdeu sua capacidade de investir como, o que é ainda mais grave, por seu comportamento errático e perverso, passou a inibir o investimento nacional e estrangeiro. Essa perversão

das funções estatais - agravada por singular recuo na capacidade extrativa do Estado - exige que se redefina, com toda a urgência, o papel do aparelho estatal entre nós. Meu pensamento, neste ponto, é muito simples. Creio que compete primordialmente à livre iniciativa - não ao Estado — criar riqueza e dinamizar a economia. [...] Entendo assim o Estado não como produtor, mas como promotor do bem-estar coletivo. Daí a convicção de que a economia de mercado é forma comprovadamente superior de geração de riqueza, de desenvolvimento intensivo e sustentado. Daí a certeza de que, no plano internacional, são as economias abertas as mais eficientes e competitivas, além de oferecerem bom nível de vida aos seus cidadãos, com melhor distribuição de renda. Não abrigamos, a propósito, nenhum preconceito colonial ante o capital estrangeiro. Ao contrário: tornaremos o Brasil, uma vez mais, hospitaleiro em relação a ele, embora, é claro, sem privilegiá-lo. Não nos anima a idéia de discriminar nem contra nem a favor dos capitais externos, mas esperamos que não falte seu concurso para a diversificação da indústria, a ampliação do emprego e a transferência de tecnologia em proveito do Brasil. Em síntese, essa proposta de modernização econômica pela privatização e abertura é a esperança de *completar a liberdade política*, reconquistada com a transição democrática, com a mais ampla e efetiva *liberdade econômica*. A privatização deve ser completada por menor regramento da atividade econômica. Isto incentiva a economia de mercado, gera receita e alivia o déficit governamental, sustentando melhor a luta antiinflacionária. Isto faz com que a corrupção ceda lugar à competição (Brasil, 1990, p. 15-16, itálicos do autor).

Um dia depois da posse, Collor implementa o Projeto Brasil Novo, que na verdade se popularizou como Plano Collor, subdividido em I e II, cujo objetivo principal seria controlar a inflação. A medida inicialmente utilizada foi o bloqueio da liquidez de ativos financeiros, exceto o papel-moeda, por pelo menos dezoito meses, que ficariam custodiados no Banco Central do Brasil (Carvalho, 2003, p. 285-288).

Segundo Antunes (2005, p. 13), restou claro que a existência do segundo plano não foi programada, mas sim o resultado e a tentativa de corrigir a situação deixada pelo seu antecessor. Porém, na prática, as medidas não se diferenciaram, de modo que jaziam voltadas à manutenção do congelamento de preços e de salários.

Na educação, em específico, Collor (2008, p. 76-79) prometeu algumas intervenções durante a campanha eleitoral, mediante o que intitulou como Plano de Reconstrução Nacional, que fora apresentado em 1949. Entre as medidas, estão reestruturações curriculares para garantir a universalização do ensino fundamental e recuperação de prédios. Para o ensino superior, inclui-se a busca por maior eficácia, eficiência, adequação do currículo à carreira profissional, avaliação do desempenho baseado na produtividade, busca da complementação de recursos para pesquisas através de empresas e a discussão a respeito da gratuidade do ensino.

Mais tarde, durante o governo, foram lançados o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1991), que visava erradicar o analfabetismo e universaliza a educação; o

Projeto Minha Gente, que além de outras medidas instituiu os Centros Integrados de Assistência à Criança – CIACs (1991), em vias de promover a educação fundamental em tempo integral e programas de assistência; e o Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), que reforça a ideia de que a iniciativa privada deve exercer um papel colaborativo e complementar na educação do país, trazendo benefícios para a recuperação econômica (Brasil, 1991, p. 67; Vieira; Albuquerque, 2002, p. 86).

No que diz respeito ao financiamento da educação, a situação ficou bastante complicada. Isso porque além de existir uma redução considerável na arrecadação do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), dos lucros e dos salários, em 1983 o percentual de 25% da Quota Federal do salário-educação passou a ser direcionado aos programas municipais, desde que aprovado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Mediante isso, as negociações ocorriam diretamente entre o MEC e as prefeituras, o que incorreu em problemas como descontinuidade de procedimentos, redução do ensino fundamental e mau direcionamento financeiro (Hora, 1996, p. 195).

O impeachment de Collor, por outro lado, não foi capaz de aniquilar o neoliberalismo no país. Com sua ausência, o vice-Presidente Itamar Franco (1992-1994) ascende ao poder, implementando o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que advém da participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Na ocasião, restou aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que objetivou universalizar a educação e a equidade, focar na aprendizagem, ampliar a educação básica, propiciar um ambiente adequado ao ensino e fortalecer alianças entre as autoridades envolvidas com a educação nos níveis nacional, estadual e municipal (UNESCO, 1998).

Entre as medidas elencadas para implementação do Plano Decenal estão a descentralização da gestão educacional e o aumento da eficiência do sistema de ensino, mediante uma política de capitalização de recursos externos através de empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais (MEC, 1993, p. 55-64).

Na perspectiva de Saviani (1999, p. 129), o Plano Decenal se diferenciou dos demais porque focou principalmente na educação fundamental – abrangendo também a educação infantil (sobretudo na segunda etapa) – e não objetivou apenas ser um projeto de direcionamento dos recursos financeiros. Apesar dessa intenção, na prática não surtiu grandes efeitos, de modo que acabou sendo relegado ao mero atendimento de condições internacionais para obter financiamento educacional.

Além disso, Itamar Franco mantém os programas de centros integrados voltados para a educação e assistência, mas agora os nomeia como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs, em 1992, sendo apoiados pelo Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – Pronaica (Vieira; Albuquerque, 2002, p. 86).

Ressalta-se, ainda, que no ano de 1993, houve uma articulação para se criar uma Ação Empresarial, liderada pelo Grupo Gerdau e apoiada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que primou por “exercer influência sobre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário na defesa dos postulados liberais, tendo como principal objetivo a reforma tributária” (Martins, 2023, p. 16).

Fernando Henrique Cardoso é eleito Presidente no ano seguinte, com um governo que perdura até 2002. As reformas iniciadas por Collor foram mantidas e aprimoradas, tendo como base um conjunto de proposições de cunho liberal:

[...] o Estado não cumpriria funções empresariais, que seriam transferidas para a iniciativa privada; suas finanças deveriam ser equilibradas e os estímulos diretos dados às empresas privadas seriam parcimoniosos; não poderia mais sustentar privilégios para categorias de funcionários; em lugar das funções empresariais, deveria desenvolver mais intensamente políticas sociais; e o país teria que ampliar sua integração com o exterior, mas com prioridade para o aprofundamento e expansão do Mercosul (Sallum Jr., 1999, p. 31).

Tomando como base esse ideário, as mudanças foram bastante expressivas: 1) estado mínimo, 2) abertura à exportação e ao investimento estrangeiro; 3) monopólio da União para gerenciamento do petróleo; 4) privatizações, a exemplo da concessão do direito de exploração de serviços de telecomunicação, eletricidade, rodovias e ferrovias; e 5) alterações na Previdência Social, no Estatuto do Funcionalismo Público e na própria Constituição Federal de 1988 (Jacomeli, 2011, p. 124; Sallum Jr., 1999, p. 32).

O Presidente inicia o governo com o programa Mãos à Obra, de 1994, que traz cinco metas prioritárias: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança. Na educação, em específico, são pontuadas deficiências em todos os níveis: 1) ensino básico: ausência de uma organização curricular e ineficiência/baixa qualidade do ensino, que reverberam em repetência, superlotação e evasão; 2) segundo grau: baixo ingresso de estudantes, a ser melhorado com a resolução dos problemas no ensino básico; e 3) ensino superior: pouca adesão, a ser contornada com uma maior autonomia das universidades e aferida de acordo com a racionalização dos gastos e aumento de produtividade (Cardoso, 2008, p. 48-50).

Entre as soluções indicadas, o Presidente defende a universalização da educação, autonomia educacional e financeira de estados e municípios, descentralização das decisões e

gerenciamento de recursos a serem realizadas pela própria escola, estabelecimento de currículos escolares padronizados e com metas definidas, utilização do ensino à distância para a formação de professores, implementação de um sistema nacional de desempenho para acompanhamento das metas de qualidade e o fomento à formação profissional, a ser atualizada de acordo com o interesse do mercado e em parceria com empresas, sindicatos, Senai e Senac (Cardoso, 2008, p. 51-54).

As alterações seguiram: a) aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que assegura o ensino obrigatório a jovens e adultos, implementa a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, define a prioridade dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil, objetiva a meta da erradicação do analfabetismo pela União e organização dos Fundos; b) aprovação da Lei nº 9394/96, que estabelece a LDB/96 e cujo debate a respeito de suas medidas e consequências são tratados na segunda seção; c) aprovação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo é promover o financiamento da educação básica; d) redefinição dos currículos escolares através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e e) edição/reestruturação de Sistemas de Avaliação: reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementação do Exame Nacional de Cursos (ENC – “Provão”) e criação do ENEM (Brasil, 1996a, 1996b, 1996c).

Entre todas essas legislações editadas durante o Governo FHC, uma das medidas mais impactante foi a descentralização da educação para os estados e municípios. Como não foram consideradas as realidades de cada ente federativo, a consequência foi o agravamento das desigualdades sociais já existentes (Jacomeli, 2011, p. 124).

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, advém de dois fatores principais, que estão correlacionados: 1) o agravamento da exclusão social como resultado das políticas neoliberais (desindustrialização, pobreza, desigualdade e emprego precário); 2) fortalecimento do Partido dos Trabalhadores (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 133).

No período que antecedeu as eleições em 2002, nenhuma das forças políticas – até mesmo a que estava alinhada ao governo vigente – tinha interesse em manifestar apoio à política implementada por Pedro Malan, Ministro da Fazenda na ocasião, que apoiava integralmente as ações do Consenso de Washington. Agora, os programas do governo admitiam uma maior intervenção do Estado, defendiam a queda da taxa de juros e consideravam políticas que previam medidas relacionadas à atividade produtiva (Martuscelli, 2015, p. 143).

Conforme explica Martuscelli (2015, p. 146-154), o espírito da primeira candidatura de Lula estava presente em três documentos apresentados à época: 1) Concepção e diretrizes do programa de Governo do PT para o Brasil – Lula 2002: aprovado no 12º Encontro Nacional do PT, realizado em Recife-PE, em 2001, fez críticas diretas ao neoliberalismo e ao governo FHC; 2) Carta ao Povo Brasileiro: divulgada em um seminário do PT, realizado em 22 de junho de 2002, trouxe diretrizes e adentra em alguns pontos para aplinar os anseios externos, como “o cumprimento dos contratos estabelecidos com os credores internacionais, o compromisso com a política de responsabilidade fiscal e a continuidade das políticas de metas de inflação e de câmbio flutuante”; 3) Programa de governo 2002 – Coligação Lula Presidente – Brasil de todos: aprofundou e retomou alguns elementos dos documentos anteriores, como o cumprimento dos contratos, o incentivo à exportação, redução das taxas de juros, reforma tributária e preservação do superávit primário.

Pouco tempo antes da eleição, um grupo composto por cerca de cem empresários, formados por integrantes do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), da Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania (Cives) e do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), assinam um manifesto de apoio a Lula (Empresários [...], 2002).

A preocupação com o pagamento da dívida interna e externa do país esteve constantemente presente durante o período eleitoral. Como estava claro que Lula era o favorito, exigiu-se um compromisso prévio com um Banco Central independente e com o FMI, o que não foi um problema para o candidato, que venceu com 46% dos votos válidos no primeiro turno e com 61% dos votos válidos no segundo turno. Uma parte da esquerda, no entanto, ressabiou-se dessas concessões, antevendo que elas teriam um “preço” no futuro (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 138-140).

[...] o comportamento político do PT nas eleições presidenciais de 2002 em nada se assemelhava ao apresentado nas eleições de 1989. Nestas, Lula procurara apresentar um programa de governo voltado à constituição de um Estado de bem-estar social no Brasil. Nas eleições de 2002, o cenário mudara. Lula não apontava para um capitalismo que transcendesse o neoliberalismo. Muito pelo contrário, apresentava um programa que visava tão somente realizar reformas no modelo neoliberal brasileiro. O resultado disso foi a progressiva aproximação da candidatura petista com segmentos do grande capital e a apresentação de um discurso favorável ao cumprimento de todos os contratos com os agentes do capital financeiro internacional (Martuscelli, 2015, p. 153).

Entre as áreas movimentadas no primeiro governo Lula, destacam-se a continuidade da política macroeconômica de FHC, novas políticas sociais (transferência de renda, aumento de

salários e empregos) e reformas de ordem previdenciária, tributária, sindical e trabalhista (Martuscelli, 2015, 158-159).

Outra medida importante advém da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que cria o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), cujo objetivo era formar um grupo composto de entidades da sociedade, para promover o diálogo e debater questões relacionadas ao desenvolvimento econômico e social do país, com a finalidade de se chegar a um consenso. A ideia é que se tratasse de um grupo plural, mas na prática foi basicamente formado por empresários, sindicatos e forças políticas. Em 2003, os empresários compunham 51% dos membros, formado pela Trevisan Associados, Fierj, Fiesp, Gradiente, grupo Gerdau, grupo Pão de Açúcar, Unisimas e Telemar (Martins, 2023, p. 21-23).

O fim do primeiro mandato de Lula não foi como esperado. As políticas neoliberais mantidas e implementadas não trouxeram o resultado anunciado, o PIB não cresceu e as questões de ordem social e o desemprego não tiveram melhoras expressivas. A situação se agrava na sequência, com o escândalo do mensalão (compra de votos do Congresso Nacional, mediante pagamento em dinheiro), fomentado pela aliança neoliberal, que não tinha interesse na reeleição do Presidente (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 146).

Com o escândalo, apesar de Lula ter perdido o apoio de uma parcela da classe média, conseguiu, em contrapartida, o apoio de uma parte da burguesia. Obteve sucesso nas eleições, mas sua base de aliados era menor que outrora, elegendo apenas 83 deputados federais em 2006. Para reverter esse quadro, apesar de ter conseguido uma base política mais estável e com resultados positivos no âmbito internacional, o Presidente fica ainda mais atento aos interesses das classes menos abastadas. Assim, expande os benefícios da Previdência Social, de outros programas de assistência social – a exemplo do Bolsa Família – e aumenta o salário mínimo (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 152-153).

Significa dizer, portanto, que o governo não alterou integralmente a política macroeconômica que estava em vigor, mas mudou o sistema de acumulação para um modelo nomeado como neoliberalismo desenvolvimentista que, apesar dos diferentes conceitos e situações históricas específicas, pode ser compreendido de acordo com a defesa dos seguintes elementos:

(a) da industrialização; (b) do intervencionismo pró-crescimento; e (c) do nacionalismo, embora este deva ser entendido num sentido muito amplo, que vai desde a simples retórica ufanista conservadora até propostas radicais de rompimento unilateral com o capital estrangeiro. [...] Todavia, em quaisquer de seus matizes, o desenvolvimentismo só pode ter sentido se há a percepção, por parte dos agentes econômicos e dos atores sociais e políticos, da existência do subdesenvolvimento. Trata-se, portanto, não de fenômeno somente adstrito

ao campo das ideias, mas com contornos de um programa de ação para reverter determinado status quo considerado não desejável; no caso, o atraso ou subdesenvolvimento, com todas as decorrências que podem ser a eles associadas: baixa produtividade, desperdício de recursos, miséria, disparidades regionais e dependência externa (Fonseca; Cunha; Bichara, 2013, p. 411-412).

Os resultados finalmente chegaram. Com a implementação do neoliberalismo desenvolvimentista, o governo conseguiu expressivos avanços: 1) ampliação do desempenho macroeconômico: mediante o aumento da taxa de investimento (de 17,1% do PIB em 2005 para 20,5% em 2010), aumento da liquidez, crescimento nas exportações e aumento do consumo (fruto do ajuste do salário mínimo, das transferências de renda e do crédito pessoal); e 2) redução da desigualdade social e da pobreza: mediante o aumento do salário mínimo (de 72% entre 2005 e 2012), aumento da cobertura da seguridade social e das despesas sociais federais, que possibilitou a expansão e criação de programas de assistência social, como foi o caso do Programa Bolsa Família, e o crescimento do emprego (de 150 mil para 500 mil por ano, nas regiões metropolitanas) (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 159-163).

Não obstante, percebeu-se uma diferença entre os dados de declaração de imposto da época e as pesquisas de amostra de domicílio, indicando que o nível de melhoria da desigualdade social era inferior ao que fora divulgado. A redução atribuída ao coeficiente de Gini, que mede o grau de concentração de renda, provavelmente foi calculado a menor porque uma parte das fontes de renda (lucros, dividendos e juros) são isentas de impostos no país. Além disso, o número de terceirizações de serviços em empresas privadas e estatais aumentou, o que causou a criação de empregos com baixa remuneração, considerando que os trabalhadores sob esta condição auferiam de 40% a 60% menos do que os trabalhadores formais (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 163-164).

A respeito do Bolsa Família, em específico, Saad Filho e Moraes (2018, p. 165-167), destacam que apesar de se tratar de um programa de assistência social e ter contribuído para a redução da pobreza, aumentado a frequência escolar, a nutrição e a vacinação infantil, teve um alcance limitado por fatores maiores. Entre os motivos, pode-se destacar que os resultados não conseguem ser apreendidos quando o indivíduo está inserido em um contexto de política macroeconômica neoliberal, ou seja, as condições de vulnerabilidade social, baixo salário, emprego precário e de dependência permanecem.

Além disso, os autores destacam que o Bolsa Família se encaixa na classificação de programa de transferência condicional e fazem uma importante relação desse tipo de plano e da ideologia neoliberal:

No nível familiar, as condicionalidades deveriam excluir os “pobres preguiçosos” ou os antissociais e recompensar os comportamentos que criam “capital humano”, promovem o crescimento econômico, bloqueiam a transmissão intergeracional da pobreza e podem assegurar o apoio dos contribuintes por meio da garantia de que não se deu de mais, de graça ou indefinidamente a ninguém. A falta de conformidade com as condicionalidades pode levar à suspensão dos benefícios, ao pagamento de multas e à exclusão do programa. Nesses parâmetros, os programas de transferência condicionada são flexíveis. A assistência pode ser prestada sob a forma de dinheiro, alimentos, habitação, subsídios, isenção de taxas, bolsas de estudo ou emprego, e as condicionantes podem incluir frequência escolar regular, cuidados de saúde preventivos (especialmente a participação em oficinas de saúde, a aplicação de vacinas e a realização de exames regulares no caso de mulheres grávidas e crianças) e trabalho comunitário, tipicamente de limpeza ou de remoção de lixo (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 166-167).

Na educação, o primeiro mandato de Lula (2003-2006) inicia com a divulgação do documento intitulado como "Toda criança aprendendo", que objetiva agrupar ações para promover uma política nacional para valorização e formação dos professores, ampliação da jornada e duração do ensino fundamental, avaliação dos resultados e implementação de programas de letramento (MEC, 2003).

O aumento do período de duração do ensino fundamental ocorre tempos depois, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB/96 para aumentar a duração mínima de oito anos para nove anos, iniciando-se a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006a).

Entre outras intervenções, podem ser destacadas as seguintes: a) Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004: institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, além de dispor sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado; e b) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e c) MP nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que foi convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007: regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que visa financiar a educação básica e melhorar as condições dos profissionais (Brasil, 2004b, 2005, 2006b, 2007a).

No início do segundo mandato de Lula (2007-2010) é formulado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que promete ser mais específico do que o Plano Nacional de Educação (PNE), haja vista que trará ações para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, pretende fazer uma intervenção sistemática, e não fragmentada, atingindo todos os níveis de educação, de forma integrada (MEC, 2007, p. 7). Assim, estará sustentado com base em seis

pilares: “i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social” (MEC, 2007, p. 10).

Na parte introdutória do PDE, o MEC já deixa claro que pretende romper com o que chama de “falsas oposições”: 1) educação básica x educação superior: em uma circunstância de recursos escassos, coube sempre priorizar a primeira, sem considerar que os professores dependem de uma boa educação superior para serem formados; 2) educação infantil x ensino fundamental x Ensino Médio: os recursos são direcionados em maior parte ao ensino fundamental, sem considerar que as demais fases são corolários da sua existência; 3) Ensino Médio x educação profissional: critica-se o banimento do Ensino Médio vinculado à educação profissional; 4) alfabetização x educação de jovens e adultos (EJA): as ações de alfabetização nunca foram articuladas com o EJA, que inclusive fora excluído do FUNDEF; 5) educação regular x educação especial: a educação não esteve pautada na inclusão e na igualdade material (MEC, 2007, p. 8-9).

No que diz respeito à educação superior, o plano promove cinco ações, das quais merece destaque o fomento à educação superior através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do PROUNI, cujo objetivo seria “facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI” (Saviani, 2007, p. 1236).

Já para a educação profissional, entre as três iniciativas, destaca-se a integração das escolas técnicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), que contaria com a educação à distância para aumentar as vagas, além de articular o Ensino Médio regular com o ensino profissionalizante (Saviani, 2007, p. 1237).

Para definir as diretrizes da integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica, aprova-se o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que traz alguns pontos interessantes sobre a tônica do projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2007b, grifo nosso).

Vale ressaltar que, simultaneamente à apresentação do PDE, também foi promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Para Saviani (2007, p. 1233), o Decreto acaba sendo o “carro-chefe” do PNE, não obstante o programa ter sido um verdadeiro “guarda-chuva”, abarcando a maior parte das ações que estavam sendo desenvolvidas pelo MEC à época.

Convém destacar, por oportuno, algumas das diretrizes do Decreto nº 6.094/07, haja vista que a ideologia neoliberal se mostra presente, enfatizando-se sempre o mérito, os resultados e o desempenho:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola (Brasil, 2007c, grifo nosso).

Através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, institui-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cuja finalidade seria a construção de propostas curriculares inovadoras para as escolas de Ensino Médio regular. Anos depois, em 2012, o MEC e o Instituto Unibanco (IU) assinam o “Termo de Cooperação Técnica de Implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”, ocasião em que o ProEMI se vincula ao Projeto Jovem de Futuro (PJF) (Sadri; Silva, 2019, p. 29).

Sadri e Silva (2019, p. 43-44) fazem um estudo acerca das implicações dessa parceria, constatando a existência da perspectiva neoliberal, que se apresenta de duas formas: 1) ideologia da meritocracia como diretriz da formação dos “jovens de futuro”: verificou-se que existe uma concepção de que o jovem de futuro será aquele fizer por merecer, ou seja, que for capaz de impelir um esforço para melhorar seus conhecimentos e comportamentos, cujo resultado implica em serem aproveitados pelo mercado de trabalho; e 2) teoria do capital humano como estratégia para transformar os jovens em merecedores de um futuro: a educação é colocada em um lugar de meio que proporciona uma possível ascensão econômica e social, fomentando a competitividade entre os envolvidos.

Assim, as autoras arrematam:

Meritocracia e Teoria do Capital Humano são noções que associam a condição econômica do indivíduo à sua capacidade de ser protagonista do seu próprio destino (protagonismo), o que envolve a capacidade de encontrar soluções para a sua situação financeira (empreendedorismo) e de agregar ao seu “capital humano” um rol de competências capaz de torná-lo empregável nos mais diversos postos de trabalho que venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho (empregabilidade). Portanto, as capacidades de ser protagonista, empreendedor e empregável também são condições para se definirem quem será o “jovem de futuro” e o “jovem sem futuro”. No caso analisado, a relação público-privada tem se manifestado, assim, a partir da forma-conteúdo oriunda do imbricamento entre ProEMI e PJF, originando uma perspectiva privada que se sobrepõe à dimensão pública de educação no Ensino Médio. Essa forma-conteúdo é proporcionada devido ao poder econômico advindo do empresariado e as aproximações do Estado stricto sensu do mercado, criando para a sociedade política uma perspectiva de “quase-mercado”. [...] Essa ideologia, ao servir de fundamento para a formação dos jovens e para a gestão escolar, estimula a classificação e a premiação das escolas e dos estudantes considerados melhores. Por outro lado, exclui jovens e escolas identificadas como incapazes de atingir as metas estipuladas por essa política. Desta forma, o ProEMI/ JF minimiza a dimensão pública em detrimento do predomínio da perspectiva privada (Sadri; Silva, 2019, p. 44-45).

Dilma Rousseff ascende ao governo em janeiro de 2011 e umas das medidas iniciais foi a implementação da Nova Matriz Econômica (NME), com a finalidade de aumentar o incentivo à iniciativa privada e à produtividade, reduzir custos de produção, energia e transporte, reduzir as taxas de juros e valorizar a moeda (Sadri; Silva, 2019, p. 169-172).

A NME poderia ser dividida em quatro medidas: 1) redução da taxa Selic pelo Banco Central; 2) oferta de crédito aos bancos públicos; 3) investimentos públicos e 4) estímulo à produção industrial (Queiroz, 2018, p. 143).

No mesmo ano, o Banco Central muda a política monetária em vistas de diminuir o capital estrangeiro especulativo, dando-se preferência ao investimento interno. Essas medidas tiveram um resultado inicialmente positivo, valorizando o real, mas não durou muito tempo. Em 2013 surge um clima de pânico da inflação criado pelo setor financeiro e pela imprensa, de modo que não demorou para o Banco Central abandonar a política aplicada, limitar o crédito e aumentar a taxa Selic, o que ajudou a conter a inflação até 2015, quando volta a subir em virtude de uma nova desvalorização do real (Sadri; Silva, 2019, p. 173-175).

Além desse fracasso na implementação da política econômica, o governo frustrou-se com as concessões rodoviárias. Como em 2012 ocorreria a renovação, algumas limitações para a realização do acordo foram apresentadas, com exigências relativas ao pagamento, aos investimentos, à redução do preço dos pedágios e à limitação das taxas de retorno. Os

investidores negaram as condições sob uma perspectiva mais ideológica, pois alegaram que tais intervenções violavam direitos de propriedade do capital (Sadri; Silva, 2019, p. 175-177).

Outra medida que culminou com o rompimento político do governo com os investidores ocorre no final de 2012, quando se propõe a antecipação da renovação das concessões com empresas de eletricidade sob a condição de eliminar os encargos artificiais para baratear a conta de energia, ou seja, remover os valores cobrados a título de amortização das usinas elétricas. O governo conseguiu passar a MP nº 579/2012 no Congresso Nacional, o que gerou a imagem de intervencionista e de avesso ao empresariado (Sadri; Silva, 2019, p. 177-178).

Nessa época a economia não estava estável. O cenário de inflação alta e de resultado desfavorável do PIB se somou às manifestações de junho de 2013. Os discursos desfavoráveis ao governo se intensificam, de modo que até a burguesia industrial, que estava sendo beneficiada pelas medidas econômicas, passa a ser uma força contrária ao governo (Queiroz, 2018, p. 145).

As manifestações iniciam com o objetivo inicial de reivindicar pela reversão do aumento da tarifa de transporte público, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL). Após as repressões policiais ao movimento, a tarifa é reduzida e outros atores políticos passam a integrar os protestos (principalmente movimentos sociais de direita e extrema direita), o que fez com que as pautas se tornassem cada vez mais distintas (Queiroz, 2018, p. 146-147).

Importante ressaltar o papel da grande mídia, que sem razão específica passou da crítica ao apoio:

Na tentativa de capturar os movimentos, a imprensa patrocinou a multiplicação e a desradicalização das demandas, fomentando um discurso cacofônico baseado na exigência por serviços públicos, especialmente transporte, saúde e educação, e em questões de governança, incluindo corrupção, tributação, privatização e administração da justiça. Os protestos tornaram-se eventos para a expressão da criatividade individual, com centenas de cartazes feitos em casa: quanto mais antipolíticos e engraçados, maiores as chances de aparecerem na TV. Os temas incluíam, por exemplo, os serviços públicos (a favor); a Fifa, a Copa das Confederações de 2013 e a Copa do Mundo de 2014 (contra); o voto compulsório (principalmente contra); os direitos dos homossexuais e a legalização das drogas (principalmente a favor, mas, nos caso da maioria das igrejas, contra); aborto e questões religiosa (contraditório); gastos públicos, privatizações e monopólios estatais (posições pouco claras); Dilma Rousseff e o PT (contra); e, com forte destaque da mídia, a corrupção (contra a qual todos podiam marchar juntos). [...] Sob o refrão “Todos os políticos são corruptos” (uma mensagem subliminarmente repetida pela mídia desde o mensalão), algumas manifestações se declaravam (de alguma forma) apartidárias, e militantes de esquerda, sindicalistas ou qualquer um que usasse a cor vermelha corria o risco de ser assediado ou espancado. Homens musculosos de cabelo rente, envoltos na bandeira nacional, vagavam

pelas ruas gritando “Meu partido é o meu país”. Muitos manifestantes pediam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e alguns sugeriam um golpe militar (Sadri; Silva, 2019, p. 208-209).

Apesar da reeleição de Dilma ter ocorrido em 2014, a base parlamentar não estava forte e o discurso eleitoral mais à esquerda, comprometendo-se com os trabalhadores e os mais pobres, não agradou uma boa parcela das forças políticas. Em face disso, a Presidente precisou se readequar e encontrar um caminho de consenso entre os interesses dos apoiadores e o campo neoliberal, de modo que nomeia Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda (Sadri; Silva, 2019, p. 184-185).

Entretanto, a crise política se agravou, haja vista a permanência da instabilidade econômica (mais um programa econômico fora descontinuado) e o surgimento do escândalo da Lava-Jato. O apoio do governo Dilma à operação acabou causando o afastamento dos políticos e empresários que estavam envolvidos e precisavam de um governo que fosse capaz de influenciar as operações a seu favor (Bastos, 2017, 48-50).

Na educação, umas das primeiras medidas foi a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da Lei nº 12.513/2011, que mais na frente será alterado pela Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, cuja finalidade é “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”, sob cooperação entre a União, os Estados, o DF, os Municípios, os serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas, de instituições de educação profissional e tecnológica, bem como de fundações públicas de direito privado (Brasil, 2011, 2013b).

A possibilidade de intervenção de instituições privadas no Ensino Médio abriu um espaço para que o neoliberalismo pudesse transformar a educação em um objeto voltado para o mercado, ao mesmo tempo em que surge um mercado da educação. Essa mudança a respeito do que é a educação e qual será sua finalidade ocorre não apenas em seu conteúdo, mas abrange também as competências individuais para a sociabilidade do trabalho (pedagogia das competências) (Santos; Alves; Azevedo, 2021, p. 623).

No ano seguinte aprova-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem utilizadas pelos sistemas de ensino e escolas, em todas as modalidades. O Ensino Médio é colocado como um direito social, a ser assistido de forma gratuita e pública pelo Estado, mas a função do trabalho na educação fica evidente. De acordo a Resolução, os projetos político-pedagógicos devem ser estruturados mediante uma preparação básica para o trabalho (art. 4º), que é colocado como um

princípio educativo, inerente ao ser humano e um meio de produção de existência (art. 5º) (Brasil, 2012).

Por fim, em 25 de junho de 2014, aprova-se o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005, que define 20 metas. Destaca-se a meta 12, que objetiva aumentar o número de matrículas na educação superior, cujo cumprimento se dará mediante instituições de ensino privadas, através da expansão de bolsas e financiamento por meio do ProUni e do FIES. Resta, mais uma vez claro, que houve a intenção direta da privatização da educação, sobretudo a superior, haja vista o incremento de investimentos direcionados principalmente ao setor privado (Brasil, 2013c).

Em 17 de agosto de 2016, a Presidenta Dilma foi destituída do cargo em virtude do impeachment, que decorreu de uma aliança entre o PSDB, o Judiciário, Eduardo Cunha (presidente da Câmara dos Deputados) e Michel Temer, que foi alçado ao Palácio do Planalto através do golpe parlamentar.

No governo Temer (2016-2019) foram tomadas algumas medidas de ordem econômica e sob um cunho neoliberal, que reduziram o Estado e incentivos sociais: 1) PEC nº 241/2016: limitação dos gastos públicos, sobretudo da educação, por 20 anos; 2) PEC 287/2016, reforma com o objetivo de reduzir a previdência; 3) alteração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO): finalidade de reduzir os programas de distribuição de renda; 4) privatizações; 5) mudanças no marco regulatório para a exploração do pré-sal, que impactou na ausência de repasse do fundo social do pré-sal para a educação; 6) aprovação da Lei nº 13.429/2017, que permite a terceirização de forma irrestrita; 7) remoção da modalidade Entidades do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), que beneficiava a população mais pobre, além do aumento do limite de renda e de teto familiar para acesso ao programa (Souza; Hoff, 2019, p. 9-11).

Para a área educacional, o governo não poderia ser diferente. Um dos pontos de maior destaque, além dos cortes de gastos e da extinção do Ministério da Cultura, foi a reforma do Ensino Médio, cujas movimentações iniciam com o PL nº 6.840/2013, que depois foi convertido na MP nº 746/2016 e, por fim, na Lei nº 13.415/2017.

A análise do conteúdo e trajetória da reforma já foi tratada em seção anterior, de modo que nesta será dada ênfase aos aspectos políticos e ideológicos para sua formatação e implementação.

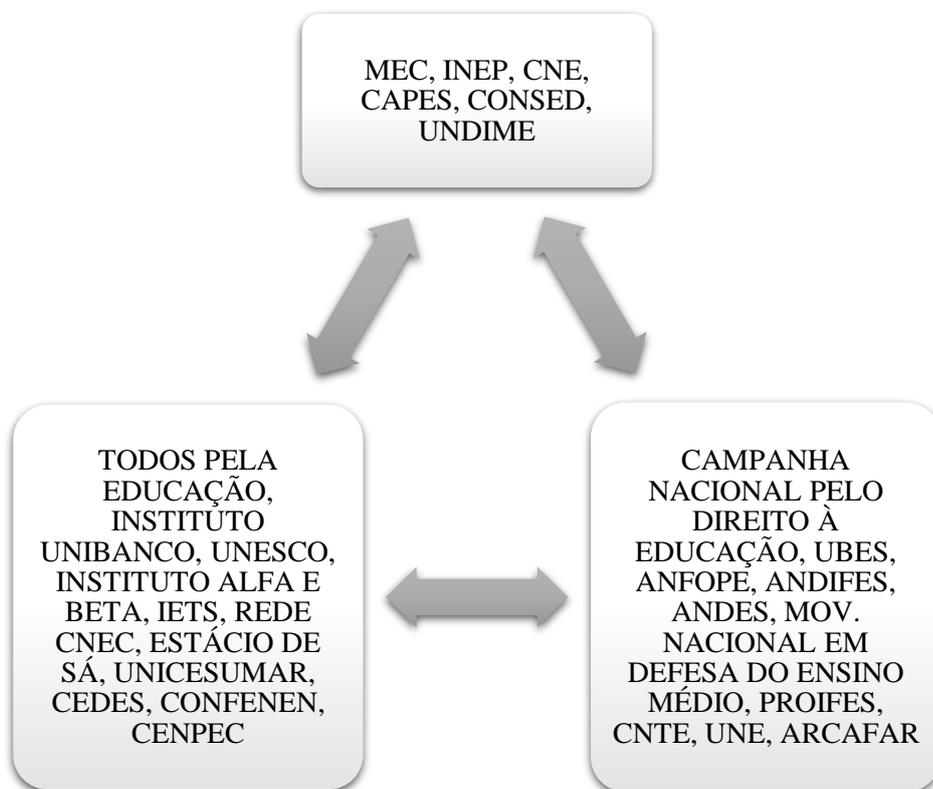
Convém esclarecer que desde o PL nº 6.840/2013 havia a atuação política de diversas instituições, haja vista que a CEENSI realizou 22 audiências públicas (de 07/11/2012 a 01/10/2013), 4 seminários estaduais (Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso) e 1 seminário

nacional (Câmara dos Deputados, entre 15 e 16/10/2013). Por consequência desses encontros, produz-se um relatório com diversas proposições para a reformulação do Ensino Médio, tomando-se como parâmetro cinco eixos: “1. Currículo; 2. Integração do Ensino Médio com a educação profissional; 3. Formação de professores; 4. Condições de oferta e infraestrutura; 5. Instrumentos de avaliação do Ensino Médio utilizados pelo MEC” (Brasil, 2013c).

Já para a MP nº 746/2016 são realizadas 3 reuniões e 9 audiências públicas, de 19/10/2016 a 30/11/2016, conforme depreende-se dos documentos juntados no site do Congresso Nacional, que divulga as respectivas atas (Brasil, 2016b).

Analisando os encontros realizados por ocasião do PL nº 6.840/2013 e da MP nº 746/2016, Bueno (2022, p. 66-67) faz um levantamento, que poderia, à primeira vista, dar a entender que há uma certa proporcionalidade entre os entes governamentais (acima), empresariais (à esquerda) e aqueles diretamente envolvidos com a educação e contrários à reforma (à direita). Porém, a autora alerta que apesar do quantitativo semelhante, ficou claro que o setor privado da educação predominou sua influência nas modificações, apesar da existência de uma oposição forte e atuante:

Figura 3: Entidades que participaram das discussões acerca do PL nº 6.840/2013 e da MP nº 746/2016



Fonte: Adaptado de Bueno, 2022, p. 66.

A sociedade civil, na posição de terceiro setor, tem como objetivo introduzir seus interesses corporativos na educação. Há a promessa de que a pobreza poderá ser atenuada apenas com o aperfeiçoamento do capital humano, de modo que ao Estado cabe uma função secundária, eximindo-se do dever de garantir uma educação de qualidade (Roriz, 2022, p. 34).

Entre as entidades mencionadas acima, importante destacar o movimento Todos Pela Educação (TPE)<sup>2</sup> e seu importante papel na reforma do NEM. Surgido em 06 de setembro de 2006, quando ainda se chamava de “Compromisso Todos Pela Educação”, objetivou conectar empresas que estavam interessadas em investir na educação, além de reunir organismos internacionais e governamentais, como o Consed e o Undime (Martins, 2023, p. 36-43).

Até 2010 o TPE angariou novos segmentos da sociedade e passou a monitorar o Ideb, de modo que fruto dessas movimentações e da aproximação com o grupo Mexicanos Primeiro, apresenta um programa nomeado como “5 bandeiras”, quais sejam: 1) Currículo: dispõe sobre a necessidade do estabelecimento de um currículo nacional, que garanta a igualdade, a participação ativa e a inserção do mercado de trabalho; 2) Valorização dos professores: a carreira deve ser remunerada de forma condizente com o desempenho; 3) Fortalecimento do papel das avaliações: as provas devem servir de parâmetro para a implementação das políticas públicas e das práticas pedagógicas; 4) Responsabilização dos gestores: dispõe sobre a responsabilização da gestão pelos resultados e desempenho dos alunos; e 5) Melhora das condições para a aprendizagem: dispõe sobre a ampliação da jornada escolar, cujo contraturno deve ser usado para reforço escolar e recuperação (Martins, 2023, p. 44-45).

O TPE teve uma expressiva influência para a reforma do Ensino Médio, haja vista que contribuiu ativamente na constituição da BNCC, mediante o apoio e *lobby* de grupos, entidades e instituições que possuem interesse no mercado educacional, compreendendo a venda de materiais, inclusão de sistemas de gestão a fim de monitorar a escola nos aspectos administrativo e pedagógico, bem como de consultorias privadas (Hypolito, 2019, p. 194).

A intenção é aplicar ações baseadas em *accountability*. Segundo Afonso (2009, p. 14-16), apesar de não ser possível dar um conceito único, o *accountability* poderia ser compreendido de acordo com três eixos autônomos, mas articulados: avaliação, prestação de

---

<sup>2</sup> Principais grupos empresariais ligados ao TPE: a) Indústria: Grupo Gerda, Votorantim, Metal Leve S/A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/InBev; b) Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil; c) Comércio e serviços: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AmBev; d) Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TVI, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara\Tewa Publicidade; e) Tecnologia e telecomunicações: Telefônica; Grupo Promon; f) Editorial: Grupo Santillana/PRISA (Avalia – Assessoria Educacional); f) Educação: Grupo Positivo; Yázigi Internexus (Martins, 2023, p. 33).

contas e responsabilização, cabendo compreender, porém, quais os motivos pelos quais ele tem sido utilizado (orientações neoliberais, neoconservadoras e ideológicas).

O autor pontua alguns fatores sociais que poderiam justificar o motivo da adesão a esses mecanismos: 1) necessidade de adotar medidas de avaliação para controlar a suposta crise do sistema educacional; 2) intenção de obter resultados mensuráveis para analisar a competência das escolas por parte das famílias, consequência da criação do mercado educacional por parte do neoliberalismo; 3) possibilitar um instrumento de controle dos sistemas educacionais por parte do Estado; 4) resultado da autonomia e descentralização educacional obtido através da corresponsabilização do governo, sociedade e instituições privadas; 5) forma de publicidade e atendimento ao direito à educação; e 6) adesão a sistemas que possibilitem resultados validados científica e tecnicamente (Afonso, 2009, p. 16-17).

Considerando o contexto de ausência de diálogo para a reforma, surgiram várias mobilizações de oposição, a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (criado em 2014, por acadêmicos e movimentos sociais, para se contrapor à reforma) e do Movimento Ocupa Paraná (ocupação de 850 escolas públicas no Paraná, em 2016, contra a MP 746/2016 – reforma do Ensino Médio – e a PEC 241/2016 – congelamento dos gastos públicos em 20 anos–), mas infelizmente em 16 de fevereiro de 2017 é sancionada a Lei nº 13.415 (Minucelli *et al.*, 2016, p. 247-248; Körbes *et al.*, 2022, p. 11-12).

No ano seguinte, aprova-se a portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, trazendo quatro eixos estruturantes: 1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural; 4) empreendedorismo (Brasil, 2018b).

No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) a situação da educação consegue ficar ainda pior. Os cortes ocorrem de forma ainda mais grave, além do sucateamento de serviços públicos e da desvalorização dos professores. Soma-se a esse cenário a ideologia reacionária e ultraconservadora, culminando na adoção das seguintes medidas: a) criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), através do Decreto nº 10.005/2019, que visa implementar um modelo de militarização nas escolas públicas; b) defesa do *homeschooling* (educação domiciliar); c) defesa do projeto Escola sem Partido; e d) aplicação prática do NEM em um contexto pandêmico (Anjos, 2022, p. 110-111).

Não precisa de muito esforço para entender a tônica desse governo em relação ao empresariamento da educação e ao acesso à universidade. Em declaração à TV Brasil, no dia 9

de agosto de 2021, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro (2020-2022), afirma que a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade". O desejo parte da afirmativa anterior de que as verdadeiras "vedetes" do futuro na educação do Brasil são os institutos federais, que formarão técnicos. Assim, arremata: "Tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande" (Ministro [...], 2021).

Para Frigotto (2021, p. 137-138), o NEM na verdade é um "pastel de vento". A expressão utilizada pelo autor decorre da crítica que faz ao desmantelamento da educação básica no Ensino Médio, haja vista que os estudantes deixam de estudar matérias imprescindíveis para o entendimento das leis da natureza e das relações sociais, dando-se lugar ao conhecimento instrumental. Haveria, portanto uma dupla traição: 1) trai-se o jovem, que deixa de ter a possibilidade de um futuro; e 2) trai-se a nação, quando impede a existência de novos cientistas. A educação assume um lugar de capital humano, de modo a garantir ou potencializar a capacidade para o trabalho e, conseqüentemente, a produção.

O governo Bolsonaro pode ser classificado, portanto, através de três correntes de extrema direita: 1) Neofascista: será composta por bolsonaristas, indivíduos que compuseram a Lava Jato e possuíam uma missão interna de exterminar a corrupção no país e as igrejas pentecostais, que uniam o neoliberalismo e o neofascismo no mesmo ambiente; 2) Ultra-neoliberal: mediante as reformas e políticas econômicas (congelamento de gastos, terceirização, reforma trabalhista, reforma da previdência, cessão do pré-sal às multinacionais, alteração do marco regulatório do petróleo e privatizações; 3) Militar tradicional: caracterizado pelo autoritarismo, anticomunismo e a massiva presença de militares nos cargos do governo (Filgueiras; Duck, 2019, p. 5-6).

Analisando-se os governos brasileiros mencionados e alguns de seus resultados econômico-sociais, é possível perceber que o neoliberalismo esteve sempre presente, em maior ou menor grau, mesmo naqueles mais abertos a políticas sociais. A ilusão de que o neoliberalismo poderia ser superado decorre da má interpretação do Padrão de Desenvolvimento Capitalista (estrutural) e do Regime de Política Macroeconômica (conjuntural). Apesar de ter havido reformas macroeconômicas (metas de inflação, superávit fiscal primário e câmbio flutuante), as reformas estruturais se mantiveram ausentes, por isso os avanços sociais foram tão incipientes (Filgueiras; Duck, 2019, p. 7-8).

## 4. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção será apresentada a Análise Crítica de Discurso (ADC) como abordagem teórico-metodológica e epistemológica, bem como os conceitos de Ideologia e Hegemonia, por meio da qual a presente pesquisa estará ancorada. Será possível, portanto, traçar o percurso metodológico, mediante a sistematização e análise de dados baseado nas seguintes categorias: texto, prática discursiva e prática social.

### 4.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

O termo “análise de discurso crítica” (ADC) foi cunhado por Norman Fairclough, em 1985, em um artigo intitulado “*Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*”, publicado no *Journal of Pragmatics*. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que vai estudar a linguagem em uso, situando-a de acordo com um contexto específico, bem como o resultado destas ações e dos discursos empregados. Verifica-se uma constante preocupação com a análise do texto e da realidade social (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 8-9).

Há consenso no sentido de que a ADC pode ser vista como uma abordagem advinda dos estudos voltados à Linguagem Crítica, que foi desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha (Magalhães, 2005, p. 2).

Fairclough (2016, p. 49) esclarece que a Linguística Crítica tem como objetivo primário aliar “um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria linguística funcionalista associada com Michael Halliday”.

Inobstante, o autor aduz algumas limitações nesta abordagem. A primeira delas seria a propensão a focar no texto e não dar a devida atenção ao processo pelo qual ele foi produzido e interpretado. A segunda limitação diria respeito à atenção que é dada aos efeitos do discurso na posição de reprodução social, ao tempo em que deixa em segundo plano o discurso enquanto domínio, cujas lutas sociais são realizadas, bem como as mudanças do discurso. Já a última limitação seria a análise estreita que se faz com relação à linguagem e à ideologia (Fairclough, 2016, p. 52-53).

A ADC veio a ser considerada como disciplina apenas em 1990, após realização de um simpósio em Amsterdã, composto por Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo

van Leeuwen e Ruth Wodak, mediante o qual foi possível discutir as teorias e métodos (Wodak, 2004, p. 227).

Demonstra-se, portanto, a existência de diferentes abordagens que realizam a análise crítica da linguagem, mas que possuem características comuns – de modo a garantir coerência entre si –, tais como “a interdisciplinariedade, o posicionamento e a utilização das categorias linguísticas como ferramentas para a crítica social” (Resende, 2012, p. 99).

Quadro 6: Abordagens da Análise Crítica de Discurso

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Análise de Dispositivo</b><br/>(Jäger e Maier)</p> | <p>Aproxima-se na concepção de discurso cunhada por Michel Foucault, mas entende que o elo entre o discurso e a realidade se estabelece mediante o ator social. Para tanto, “a posição epistemológica é baseada no construtivismo social de Ernesto Laclau, que nega qualquer realidade social fora do discursivo. Dessa forma, a Análise Dispositiva introduz um dualismo entre discurso e realidade social” (WODAK; MEYER, 2009, p. 25, tradução nossa<sup>3</sup>).</p>  |
| <p><b>Sociocognitiva</b><br/>(van Dijk)</p>              | <p>Está baseada na Teoria da Representação Social, entendendo a linguística sob uma perspectiva estrutural-funcional. Para o autor, “os atores sociais envolvidos no discurso não utilizam apenas suas experiências e estratégias individuais, mas também se baseiam em estruturas coletivas de percepções, ou seja, representações sociais. Essas percepções socialmente compartilhadas formam o elo entre o sistema social e o sistema cognitivo individual, e realizam a tradução, homogeneização e coordenação entre as exigências externas e a experiência subjetiva” (WODAK; MEYER, 2009, p. 25, tradução nossa<sup>4</sup>).</p> |
| <p><b>Histórico-Discursiva</b><br/>(Reisigl e Wodak)</p> | <p>Objetiva estabelecer uma teoria que relacione os campos de ação, os gêneros, os discursos e o texto. Assim, observa o contexto como sendo principalmente histórico (WODAK; MEYER, 2009, p. 26).</p>  |
| <p><b>Linguística de <i>Corpus</i></b><br/>(Mautner)</p> | <p>Corresponde a uma “[...] extensão quantitativa e linguística da ADC, fornece dispositivos linguísticos adicionais para uma análise minuciosa - e pode ser aplicada no conteto das</p>  |

3 Tradução nossa de “The epistemological position is based upon Ernesto Laclau’s social constructivism, which denies any societal reality outside of the discursive. In that way, Dispositive Analysis introduces a dualism of discourse and social reality”.

4 Tradução nossa de “Social actors involved in discourse do not only use their individual experiences and strategies, they rely upon collective frames of perceptions, i.e. *social representations*. These socially shared perceptions form the link between the social system and the individual cognitive system, and perform the translation, homogenization and coordination between external requirements and subjective experience”.

|  |   |
|--|---|
|  | abordagens da ADC” (WODAK; MEYER, 2009, p. 26, tradução nossa <sup>5</sup> ).   |
| <b>Teoria das Representações de Atores Sociais</b> (van Leeuwen) | Diz respeito a um “[...] amplo escopo das teorias sociológicas e linguísticas, sobretudo, àquelas que explicam o papel da ação para estabelecer a estrutura social: a representação é baseada na prática, naquilo que as pessoas fazem – é a primazia da prática que constitui o núcleo teórico da abordagem de atores sociais” (WODAK; MEYER, 2009, p. 26-27, tradução nossa <sup>6</sup> ).   |
| <b>Dialético-Relacional</b> (Fairclough)                         | Para o autor, “[...] Fairclough centra-se no conflito social na tradição marxista e tenta detectar as suas manifestações linguísticas nos discursos, em elementos específicos de dominação, diferença e resistência. Segundo a Teoria Dialético-Relacional, toda prática social possui um elemento semiótico. A atividade produtiva, os meios de produção, as relações sociais, as identidades sociais, os valores culturais, a consciência e a semiose são elementos da prática social dialeticamente relacionados” (WODAK; MEYER, 2009, p. 27, tradução nossa <sup>7</sup> ). |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Wodak; Meyer, 2009.

A abordagem dialético-relacional, portanto, consubstancia o conceito de discurso baseado em Michel Foucault, mas objetiva ir mais além do conceito de ordens do discurso, na medida em que propõe uma abordagem transdisciplinar, que será aprofundada mais à frente.

Fairclough ponderou que a definição de discurso de Foucault estava concentrada apenas no desvelamento dos mecanismos de reprodução de ideologias dominantes, que contribuem para a manutenção de relações de poder, mas não previa algo essencial para aquilo que é mais marcante na abordagem Dialético-Relacional: a possibilidade de mudança discursiva, que tem potencial para ocasionar uma posterior e paulatina mudança social. Os estudos de Bhaskar (1989,1993) sobre a instabilidade das estruturas sociais trouxeram aquilo que faltava para a abordagem discursiva faircloughiana. Sendo assim, discurso passa a ser visto nessa vertente não apenas como forma de reprodução do poder hegemônico (e, portanto, ideológico), mas como lugar onde os atores sociais encontram potencialidades de ação para mudanças na estrutura social. (Pereira; Teixeira; Pereira, 2020, p. 37).

5 Tradução nossa de “[...] is a quantitative, linguistic extension of CDA, it provides additional linguistic devices for thorough analysis – and can be applied against the backdrop of CDA approaches”.

6 Tradução nossa de “[...] refers to a broad scope of sociological and linguistic theories, especially to those explaining the role of action to establish social structure: representation is ultimately based on practice, on that which people do – it is the primacy of practice which constitutes the theoretical core of SAA”.

7 Tradução nossa de “[...] Fairclough focuses upon social conflict in the Marxian tradition and tries to detect its linguistic manifestations in discourses, in specific elements of dominance, difference and resistance. According to DRA, every social practice has a semiotic element. Productive activity, the means of production, social relations, social identities, cultural values, consciousness and semiosis are dialectically related elements of social practice”.

A metodologia passou, portanto, a ser aprimorada durante os estudos de Norman Fairclough. Se inicialmente o autor apresentou uma teoria-método baseada em um modelo tridimensional, tempos depois, com mais aprofundamento, trouxe à baila o modelo analítico transformacional.

#### 4.1.1 Enquadre teórico e epistemológico da ADC

A primeira perspectiva teórica adotada por Fairclough ocorre em trabalhos acadêmicos datados de 1980 e que culminaram na edição da obra “Discurso e Mudança Social”, publicada em 1992. Na ocasião, o autor analisou o discurso pautado sob um modelo tridimensional.

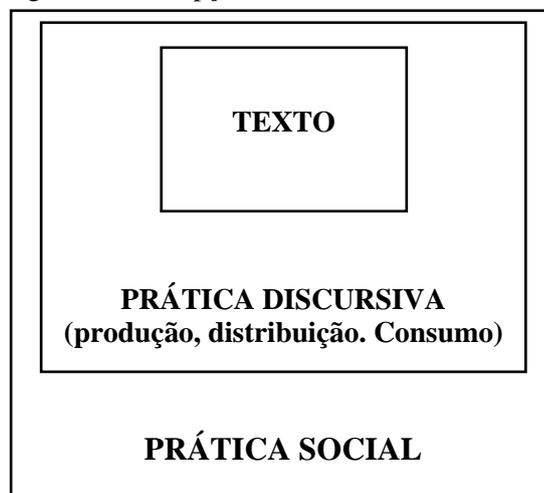
Fairclough (2016, p. 22) pontua que “[a] tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente”.

Assim, o discurso compreende o uso da linguagem como forma de prática social e não somente como fruto de uma atividade exclusivamente individual ou reflexo de variáveis situacionais (Fairclough, 2016, p. 94). Não obstante, ele será moldado e restringido pela estrutura social de forma ampla e em todos os níveis:

[...] pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante (Fairclough, 2016, p. 95).

A tridimensionalidade apontada ocorre porquanto qualquer discurso será composto de um texto, de prática discursiva e de prática social (Fairclough, 2006, p. 23), senão vejamos:

Figura 4: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough, 2016, p. 105

Fairclough (2016, p. 107-108) dispõe que os textos são socialmente motivados, havendo razões específicas e prévias para combinar significantes particulares entre si, mostrando-se por vezes heterogêneo e contraditório. Assim, aduz que a análise textual poderá ser organizada através de quatro itens: vocabulário (principais palavras utilizadas), gramática (palavras combinadas), coesão (ligação entre as orações e frases) e estrutura textual (propriedades de organização em larga escala dos textos).

A prática discursiva, de outro lado, corresponde aos processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como da análise de como a natureza desses processos varia de acordo com fatores sociais. Para tanto, os meios de produção e interpretação serão socialmente restringidos pelos recursos de seus membros e pela natureza específica da prática social da qual fazem parte (Fairclough, 2016, p. 113-114).

A produção ou a interpretação de um texto (referir-me-ei apenas à interpretação em partes da discussão a seguir) geralmente é representada como um processo de níveis múltiplos e como um processo 'ascendente' – 'descendente'. Nos níveis inferiores, analisa-se uma sequência de sons ou marcas gráficas em frases no papel. Os níveis superiores dizem respeito ao significado, à atribuição de significados às frases, a textos completos e a partes ou a 'episódios' de um texto que consistem de frases que podem ser interpretadas como coerentemente conectadas. Os significados das unidades 'superiores' são construídos em parte dos significados das unidades 'inferiores'. Essa é a interpretação 'ascendente'. Entretanto, a interpretação também se caracteriza por predições sobre os significados das unidades de nível superior no início do processo de interpretação com base em evidência limitada, e esses significados preditos moldam a maneira como as unidades de nível inferior são interpretadas. Esse é o processamento 'descendente'. A produção e a interpretação são parcialmente 'descendentes' e parcialmente 'ascendentes' (Fairclough, 2016, p. 114).

Assim, há a concepção de discurso como prática social, situando-o em relação à ideologia e à hegemonia. No que tange à ideologia, Fairclough (2016, p. 121-122) se vale da teoria de Louis Althusser, segundo o qual: 1) concebe a ideologia enquanto existência material nas práticas das instituições, de modo a permitir investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; 2) compreende que a ideologia interpela o sujeito; 3) aduz que os aparelhos ideológicos do estado são locais e marcos que delimitam a luta de classes.

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos (Fairclough, 2016, p. 124).

Para Althusser (1980, p. 20-21), a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado. O autor esclarece que ao mesmo tempo que é um ambiente que ensina técnicas e conhecimentos de cultura científica ou literária, também ensina os bons costumes, ou seja, o comportamento que o agente está destinado a ocupar. Esclarece que a reprodução da força de trabalho exige não apenas a reprodução da qualificação, mas ao mesmo tempo “uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante”. Haveria, portanto, a intenção do ensino dos saberes práticos através de formatos que assegurem a sujeição à ideologia dominante (Althusser, 1980, p. 21-23).

A concepção de ideologia encontra um ponto de encontro com a Teoria das Representações Sociais, amplamente discutida em Van Leeuwen, segundo o qual a forma como os atores sociais são representados nos textos podem elucidar a existência de posicionamento ideológico (Resende; Ramalho, 2022, p. 72).

A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas (os "temas" centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como "realizando" um discurso (Resende; Ramalho, 2022, p. 72).

Já a hegemonia, para Fairclough (2016, p. 127-128), corresponde a uma liderança e ao mesmo tempo dominação dos aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos da sociedade. Classifica-a como um poder de uma das classes sobre a outra, aliado a outras forças sociais, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

Tal concepção é o tema central dos estudos de Antonio Gramsci. Na sua concepção, a hegemonia possui também um alcance gnosiológico, na medida em que “se, da mudança da estrutura, deriva uma mudança do modo de pensar e da consciência, a hegemonia do proletariado [...] que transforma a sociedade, transforma também o modo de pensar” (Gruppi, 1978, p. 4).

Para o autor, a educação é parte integrante da cultura, de modo a ser possível verificar o desenvolvimento de uma organização de crenças e relações institucionais por parte dos intelectuais, ou seja, a hegemonia, com a finalidade de promover uma direção moral e intelectual na sociedade (Melo; Rodrigues, 2016, p. 7).

Gramsci (1982, p. 118) pontua que a tendência é abolir a escola formativa ou apenas mantê-la enquanto um exemplar diminuto e restrito a elite, que não deve ser preparada para um

futuro profissional, ao mesmo tempo em que difunde mais escolas profissionais especializadas, cujo destino do aluno é predeterminado.

Para tanto, o método de análise de Fairclough se propõe a compreender as “práticas sociais na concepção dialética dos discursos, envolvendo gêneros discursivos e a construção de sentidos nos textos: ações (gêneros), representações (discursos), identificações (estilos)” (Magalhães, 2005, p. 113). Assim, as categorias analíticas utilizadas no modelo tridimensional da ADC podem ser resumidas da seguinte forma:

Quadro 7: Categorias de análise do modelo tridimensional

| <b>TEXTO</b>  | <b>PRÁTICA DISCURSIVA</b>  | <b>PRÁTICA SOCIAL</b>   |
|---|--|---|
| vocabulário<br>gramática<br>coesão<br>estrutura textual | produção<br>distribuição<br>consumo<br>contexto<br>força<br>coerência<br>intertextualidade | <b>ideologia</b><br>sentidos<br>pressuposições<br>metáforas<br><b>hegemonia</b><br>orientações<br>econômicas, políticas<br>culturais, ideológicas |

Fonte: Resende; Ramalho, 2004, p. 188.

Com o passar do tempo, no que tange ao aspecto teórico-metodológico, houve algumas mudanças teóricas na abordagem proposta por Fairclough, haja vista a sua aproximação com a corrente filosófica do Realismo Crítico (RC) de Roy Bhaskar e com o Materialismo Histórico-Geográfico de David Harvey (Resende; Ramalho, 2004, p. 192).

Através da obra *Discourse in Late Modernity – Rethinking Critical Discourse Analysis*, de Chouliaraki e Fairclough, publicada em 1999, os autores deixam de visualizar o discurso como prática social e passam a abordá-lo como um momento desta prática social, através do denominado modelo transformacional (Pereira; Teixeira; Pereira, 2020, p. 38), objetivando o que segue:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
  - a) Da rede de práticas no qual está inserido;
  - b) Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
  - c) Do discurso (a semiose em si):
    - i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;
    - ii. Análise interacional;
    - iii. Análise interdiscursiva;
    - iv. Análise linguística e semiótica;
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;

5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4) (Fairclough; Melo, 2012, p. 311-312).

O primeiro estágio objetiva identificar o problema, considerando que a ADC é uma ciência social crítica, em vistas de dar voz àqueles que são excluídos, ao mesmo tempo que terá uma finalidade emancipatória. O segundo estágio, por sua vez, tenta trazer um diagnóstico para o problema identificado, mas de forma indireta. Se no terceiro estágio há a intenção de identificar se a ordem social necessita do problema, através de uma análise crítica; no estágio quatro transforma-se a precisão crítica negativa em positiva, em vistas de verificar as contradições, lacunas e deficiências. Por fim, no quinto estágio há a reflexão da eficácia da análise como apreciação crítica, suas contribuições para a emancipação social e os ajustes sociais (Fairclough; Melo, 2012, p. 311-314).

Sob esta nova perspectiva, o discurso passa a ser visto como um elemento integrante da prática social, a ser constituída também por crenças, valores, desejos, instituições e relações sociais. O discurso, portanto, passa a ser uma forma de agir no mundo, ou seja, a forma como o indivíduo se representa e se identifica nele (Pereira; Teixeira; Pereira, 2020, p. 38). Assim, caberá compreender o discurso sob duas vertentes:

1. discurso como substantivo abstrato (abrangendo qualquer tipo de semiose e suas multimodalidades) e que é uma dimensão da prática social;
2. discurso como um substantivo concreto, uma forma de representação de determinada prática social (discurso político, religioso, liberal etc.) (Pereira; Teixeira; Pereira, 2020, p. 38).

A este respeito, Resende e Ramalho (2004, p. 203-204) pontuam que ocorreu um expressivo avanço do modelo tridimensional para o transformacional. Consideram, portanto, que há uma maior abertura a análises e incentivo para as práticas problemáticas, face a aproximação direta com a Linguística e a Ciência Social Crítica. Desta forma, o linguista passa a assumir um papel ainda mais crucial na transformação das práticas sociais de dominação.

Por fim, o último modelo de proposta de análise por Fairclough (2013, p. 65-164) se dá com a abordagem dos três significados do discurso, ocasião em que dialoga com os conceitos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Michael Halliday. Para tanto, o discurso poderia ser compreendido como: acional (modo de agir ligado ao gênero), identificacional (modo de ser ligado ao estilo) e representacional (modo de representar ligado ao discurso). O significado acional está relacionado com os gêneros, que são formas de agir e interagir no curso de eventos sociais; o significado representacional relaciona-se com o conceito de discurso como um modo de representação de aspectos do mundo e o significado identificacional relaciona-se com o

conceito de estilo, que diz respeito à forma como as pessoas identificam a si mesmas e são identificadas pelos outros. Desta feita, o autor propõe as seguintes categorias de análise:

Quadro 8: Categorias de análise do significado na ADC

|  |
|--|
| <b>Categorias de análise do significado acional:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura genérica de um texto;</li> <li>- Relações semânticas (lógicas, temporais, etc.) entre orações e sentenças, e em trechos maiores do texto;</li> <li>- Relações formais, incluindo gramaticais, entre sentenças e orações;</li> <li>- Tipos de troca, a função da fala e o modo;</li> <li>- Intertextualidade.</li> </ul> |
| <b>Categorias de análise do significado representacional:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transitividade/estrutura visual (imagens);</li> <li>- Vocabulário/significado das palavras;</li> <li>- Interdiscursividade;</li> <li>- Representação de eventos e atores sociais.</li> </ul>  |
| <b>Categorias de análise do significado identificacional:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação;</li> <li>- Metáfora;</li> <li>- Modalidade;</li> <li>- Imagens;</li> <li>- Interação entre a linguagem verbal e corporal;</li> <li>- Traços fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo) e vocabulário.</li> </ul>  |

Elaborado pela autora baseado em Fairclough, 2003.

Segundo Fairclough (2016, p. 140), a categoria analítica da intertextualidade corresponde à premissa de que “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”. Assim, apesar de admitir que é possível uma certa dificuldade na identificação, sugere que se inicie através de um questionamento básico: “Quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos, e quais ausências são significativas?” (Fairclough, 2003, p. 47).

Aprofundando a temática, as pesquisadoras Resende e Ramalho (2011, p. 114) ainda sugerem outras questões para a análise da intertextualidade, senão vejamos:

Quadro 9: Questões para análise da intertextualidade

| Aspectos discursivos/textuais | Perguntas sobre o texto em análise  |
|-------------------------------|---|
| Intertextualidade             | De outros textos/ vozes relevantes, quais são incluídos?<br>Quais são significativamente excluídos?<br>Como outras vozes são incluídas?<br>São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente?<br>As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente?<br>Como outras vozes são tecidas em relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras? |

Fonte: Resende; Ramalho, 2011, p. 114.

Fairclough (2016, p. 141) estabelece uma importante relação da intertextualidade com a hegemonia, na medida em que dispõe que a intertextualidade aponta para a possibilidade de que os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar o gênero discursivo ou o próprio discurso. Porém, alerta que isso não será possível para pessoas que disponham de espaços limitados nas relações de poder.

A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais. [...] Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens do discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo (Fairclough, 2016, p. 141).

Se a intertextualidade está preocupada com as vozes presentes, ou não, nos textos e como estão articuladas; a interdiscursividade preocupa-se, por sua vez, com os discursos, mediante sua hibridização de gêneros e estilos, além de sua articulação em textos e conexões com lutas hegemônicas (Resende; Ramalho, 2011, p. 142).

Objetiva-se, com a busca pela identificação do discurso presente no texto, “a identificação de que partes do mundo são representadas (os “temas” centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas” (Fairclough, 2003, p. 129).

As pesquisadoras Resende e Ramalho (2011, p. 115) sugerem algumas questões para a análise e identificação da interdiscursividade no texto, senão vejamos:

Quadro 10: Questões para análise da interdiscursividade

| Aspectos discursivos/textuais | Perguntas sobre o texto em análise   |
|-------------------------------|--|
| Interdiscursividade           | Que discursos são articulados no texto e como são articulados?<br>Há uma mistura significativa de discursos?<br>Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)? |

Fonte: Resende; Ramalho, 2011, p. 115.

Considerando que a ADC oferece uma proposta de macroanálise pautada em diferentes categorias para compreensão do discurso presente no texto, adentrando a questões específicas,

reservo-me a apreciar mais detidamente estas unidades de análise na seção relativa à análise e discussão dos dados.

#### 4.1.2 Aplicabilidade da ADC à pesquisa

A escolha por esta abordagem teórico-metodológica encontra primeva razão na sua característica mais crucial, que é a criticidade. Conforme pontua Wodak (*apud* Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 24-25), as ciências podem ser definidas como críticas a partir de três traços epistemológicos: 1) o tipo de evidência que são capazes de encontrar: objetivam descrever e avaliar o processo de encobrimento das realizações do mundo, suas causas, efeitos e ideologias introjetadas; 2) o grau de envolvimento com o objeto analisado: o pesquisador se reconhece no mundo do objeto (encontram-se engajados), de modo a tratar de si mesmo e ao mesmo tempo de seus problemas; e 3) o modo como se relacionam com o público de suas pesquisas: as ciências críticas podem ser consideradas pedagógicas, na medida em que objetivam colocar luz sobre as condições sociais dos sujeitos, de forma que alcancem uma posição de se livrar da opressão.

A criticidade da ADC nasce de seu diálogo com a ciência social crítica, que questiona os aspectos políticos e, sobretudo, morais da vida em sociedade. Simplificando um pouco mais: a ADC é crítica porque sua abordagem foca a relação estabelecida entre linguagem e práticas sociais, sendo essa relação vista como dialética – linguagem e práticas sociais moldam-se reciprocamente –, com foco nos efeitos causais dessa relação em assimetrias de poder. A ADC está preocupada com a continuidade das ordens do discurso, com a mudança que o sujeito ocupa nelas e com o que acontece nos textos específicos. Essa análise de texto, portanto, não é apenas uma análise linguística, mas também uma análise interdiscursiva, isto é, análise de textos em termos dos diferentes discursos, dos diferentes gêneros e dos diferentes estilos que eles articulam (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 62).

Para Fairclough (2016, p. 33-34), a abordagem crítica se diferencia da não crítica basicamente porque, apesar de não haver uma divisão absoluta, em virtude de que no caso da primeira há a intenção de mostrar “como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença”.

Outra característica basilar é a transdisciplinaridade em que, segundo os ensinamentos de Resende e Ramalho (2022, p. 14), há um rompimento com as fronteiras epistemológicas, implicando dizer que não somente se utiliza de outras teorias, mas as operacionaliza e transforma, em favor de uma abordagem sociodiscursiva.

[...] o caráter transdisciplinar da ADC advém de sua própria origem, de sua concepção de discurso, de seu caráter crítico, de sua visão dialética, mas também de suas possibilidades metodológicas. [...] Análises do discurso são naturalmente transdisciplinares porque se originam da confluência de outras disciplinas: a ADC tem a LC, as teorias neomarxistas, os estudos da Escola de Frankfurt e os estudos da linguística sistêmico-funcional em sua base (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 69).

Para Fairclough (2016, p. 94-95), o discurso é uma forma de prática social, de modo que não poderá ser considerado como algo exclusivamente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Logo, assume a posição de uma forma de agir sobre o mundo e sobre os outros, mas também uma forma de representação. Apesar disso, o discurso será também moldado e restringido pela estrutura social, conforme o autor complementa: “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (Fairclough, 2016, p. 97).

O conceito de discurso enquanto prática social – impossibilitando que seja analisado sem considerar outras áreas de estudo das ciências sociais –, a criticidade enquanto forma de identificação das assimetrias de poder e a visão dialética da ADC formada por contribuições de diversas disciplinas, haja vista os diferentes elementos que compõem e moldam a vida social, acabam por reverberar a característica da transdisciplinaridade (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 69).

Assim, como a presente pesquisa se propõe a analisar o conceito de liberdade na construção político-ideológica do Currículo do Ensino Médio em Pernambuco e na educação como prática de liberdade em Paulo Freire, mediante a análise de textos voltados à área educacional, como a pedagogia e a teoria crítica, percebe-se uma íntima afinidade e coerência com a abordagem proposta pela ADC, na medida em que está preocupada com as ordens do discurso e com a posição do sujeito na construção desse processo.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisar o conceito da liberdade sob uma perspectiva sociodiscursiva compreende necessariamente utilizar-se da pesquisa qualitativa, que proporcionará uma melhor análise e interpretação do objetivo de pesquisa. Para tanto, será realizada uma incursão mediante um aprofundamento sobre as bases e o percurso teórico-metodológico empregado.

### 4.2.1 Pesquisa qualitativa

A presente pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, que está pautada na análise experimental das entidades, dos processos e dos significados. Não há, na pesquisa qualitativa, uma metodologia, disciplina, método ou práticas próprias e específicas a serem utilizadas, mostrando-se como um campo transdisciplinar (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20-21)

Segundo Bogdan (1982 *apud* Triviños, 1987, p. 128-130), possui as seguintes características: 1) terá como fonte primária o ambiente natural, cabendo ao pesquisador ser o instrumento-chave; 2) será descritiva; 3) os pesquisadores estão preocupados com o processo, não apenas com os resultados ou o produto; 4) os pesquisadores costumam analisar os dados de acordo com o método indutivo; 5) tem o significado como a finalidade principal.

Nos dizeres de Minayo (2003, p. 22), a abordagem qualitativa visa aprofundar-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 32), através da pesquisa qualitativa o pesquisador abordará o mundo mediante um agrupamento de ideias em um “esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)”.

Apregoa Chauí (2000, p. 137), que os primeiros filósofos estavam interessados em identificar a origem e a ordem do mundo (*kosmos*), o que se denominou como cosmologia. Aos poucos o interesse passou para o entendimento sobre o que era o próprio *kosmos*, ou seja, o que permanecia de forma eterna e imutável, apesar da transformação das coisas. Assim nasce a ontologia, que diz respeito ao conhecimento ou saber sobre o ser.

Sob esta perspectiva, a pesquisa em tela encontra alicerce na ontologia crítico-realista. O realismo crítico liga-se diretamente à concepção de verdade, sendo possível dizer que corresponde à “ideia de que existe uma realidade exterior, independente das concepções que se tenha dela” (Hamlin, 2000). Sendo assim, entende-se que uma teoria será verdadeira quando corresponde a fiel definição do que é a realidade, independentemente do seu observador.

Para Hamlin (2000), o realismo crítico possui algumas características básicas, quer isoladas ou conjuntas, que ajudam na compreensão de seu conceito:

- 1) Objetividade, no sentido de que aquilo que é conhecido seria real mesmo que não fosse conhecido: algo pode ser real sem que apareça como tal;

- 2) Falibilidade: na medida em que as proposições se referem não a dados aparentes supostamente infalíveis ou incorrigíveis, mas a algo que vai além deles, estas proposições estão sempre abertas à refutação a partir de informações adicionais;
- 3) Transfenomenalidade: ir-se além das aparências: o conhecimento pode não se referir apenas àquilo que aparece, mas a estruturas subjacentes que perduram mais do que aquelas aparências, gerando-as ou tornando-as possíveis;
- 4) Contrafenomenalidade: o conhecimento da estrutura profunda de algo pode não apenas ir além, mas também contradizer as aparências. É bem sabido que Marx achava que era precisamente a capacidade da ciência de contrafenomenalidade que a tornava necessária: sem a contradição entre a aparência e a realidade, a ciência seria redundante, e nós poderíamos nos guiar pelas aparências (Hamlin, 2000).

Como dito anteriormente, a ADC teve como marco teórico-metodológico o Realismo Crítico de Bhaskar. Esclarece Ramalho (2010, p. 79), que há quatro implicações teórico-metodológicas do Realismo Crítico para a ADC, senão vejamos: 1) a semiose internaliza traços de outros estratos e possui efeitos sobre eles, mas também internaliza traços de outros momentos; 2) a ADC tem como escopo um maior aprofundamento da realidade através da crítica explanatória, não restando circunscrita apenas a aspectos semióticos; 3) espelhando-se no RC, a ADC enfoca e semiose como prática social; 4) torna-se impossível que pesquisas científicas acessem diretamente o estrato empírico da realidade sem passar pelo crivo do pesquisador.

Fairclough também menciona esta adesão em *Analysing Discourse*:

A posição que assumo é realista, baseada numa ontologia realista: tanto os eventos sociais concretos e estruturas sociais abstratas, bem como as menos abstratas “práticas sociais” [...], fazem parte da realidade. Podemos fazer uma distinção entre o ‘potencial’ e o ‘real’ – o que é possível devido à natureza (restrições e subsídios) de estruturas e práticas sociais, em oposição ao que realmente acontece. Ambos precisam ser diferenciados do ‘empírico’, o que sabemos sobre a realidade. [...] Minha abordagem insere-se amplamente na tradição da “ciência social crítica” – ciência social que é motivado pelo objetivo de fornecer uma base científica para um questionamento crítico da vida social em termos morais e políticos, ou seja, em termos de justiça social e poder (Fairclough, 2003, p. 14-15).

Já nos ensinamentos de Laville e Dionne (1999, p. 333), a epistemologia é conceituada como o “estudo da natureza e dos fundamentos do saber, particularmente de sua validade, de seus limites, de suas condições de produção”. Significa dizer a forma como o pesquisador entenderá a realidade que está contida nos seus estudos. Logo, a epistemologia da pesquisa também estará pautada no realismo crítico.

Vale ressaltar que, para o realismo crítico, a ontologia não pode ser reduzida à epistemologia. Há uma divisão entre duas categorias de conhecimento: 1) domínio

intransitivo/ontológico: a realidade prescinde do que é pensado (externalismo), mas admite-se que dependerá do pensamento e da linguagem para ser expressada; 2) domínio transitivo/epistemológico: corresponde ao que não é real, mas necessita do pensamento (internalismo), sendo marcado de forma social e histórica (Vandenberghe, 2014, p. 8-10; Hamlin, 2000).

Para tanto, o realismo transcendental de Bhaskar (junção do realismo crítico e do naturalismo crítico) compreenderá o “realismo ontológico, relativismo epistemológico e racionalidade de julgamento” (Hamlin, 2000), senão vejamos:

Graças a esta distinção crucial entre a teoria da independência do mundo (dimensão intransitiva) e a variabilidade sócio-histórica do conhecimento científico (dimensão transitiva), o realismo crítico é capaz de evitar a “falácia epistêmica”, que reduz a ontologia à epistemologia em termos de conhecimento. Graças a esse duplo foco, o realismo crítico consegue combinar e conciliar o realismo ontológico, o relativismo epistemológico e a racionalidade crítica. Assim, é bem compatível com uma sociologia da ciência e da tecnologia, evitando os excessos do radical (des)construtivismo. (Vandenberghe, 2014, p. 10).

Denzin e Lincoln (2006, p. 34), ainda reforçam que toda pesquisa qualitativa é interpretativa, de modo que ao exercer o seu papel, o pesquisador estará imbuído de um apanhado de crenças e sentimentos que possui em relação ao mundo, podendo ser incontestáveis ou controversas. Assim, entendem que existem quatro paradigmas para realizar tal interpretação: positivista e pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico (marxista, emancipatório) e feminista-pós-estrutural.

Os autores resumem tais paradigmas a seguir, acrescentando seus critérios de análise da pesquisa e a forma de teoria ou o tipo de narração que comumente são utilizados:

Quadro 11: Paradigmas interpretativos da pesquisa qualitativa

| <b>Paradigma/teoria</b>     | <b>Crítérios</b>   | <b>Forma de teoria</b>          | <b>Tipo de narração</b>                             |
|-----------------------------|--|---------------------------------|---|
| Positivista/pós-positivista | Validade interna/externa   | Embasada na lógica e na dedução | Relatório científico                                |
| Construtivista              | Fidedignidade, credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade  | Substantivo-formal              | Estudos de caso interpretativos, ficção etnográfica |
| Feminista                   | Afrocêntrica, experiência vivida, diálogo, cuidados, responsabilidade, raça, classe, gênero, reflexividade, práxis, emoção, embasamento concreto | Crítica, do ponto de vista      | Ensaio, histórias, redação experimental             |

|                     |   |  |                                    |
|---------------------|---|--|------------------------------------|
| Étnica              | Afrocêntrica, experiência vivida, diálogo, cuidados, responsabilidade, raça, classe, gênero | Do ponto de vista, crítica, histórica                  | Ensaaios, fábulas, dramas          |
| Marxista            | Teoria emancipatória, falsificável, dialógica, raça, classe, gênero                         | Crítica, histórica, econômica, análises socioculturais | Histórica, econômica               |
| Estudos culturais   | Práticas culturais, práxis, textos sociais, subjetividades                                  | Crítica social   | Teoria cultural como crítica       |
| Teoria <i>queer</i> | Reflexividade, desconstrução  | Crítica social, análise histórica                      | Teoria como crítica, autobiografia |

Fonte: Denzin; Lincoln, 2006, p. 35.

A presente pesquisa se pauta no paradigma interpretativo marxista, mediante o método de análise sociológica baseado no materialismo histórico-dialético. Conforme defendido por Soares, Campos e Yonekura (2013, p. 1404), o MHD é uma vertente de produção do conhecimento, abrangendo dimensões epistemológicas, teóricas e metodológicas. Sob a dimensão epistemológica, entende que o conhecimento se constrói a partir das relações desiguais presentes na sociedade, pautado nos eventos históricos e nas ideologias da época. Sob a dimensão teórica, os conceitos acerca do modo de produção e sua relação com formas de regularização para manutenção de relações antagônicas possibilitam uma compreensão das formações sociais e das dinâmicas relacionadas. Já sob a dimensão metodológica, o marxismo se utiliza da dialética para demonstrar como ocorre a conexão entre as partes de um fenômeno e da totalidade social.

Marxismo em ciência produz conhecimento sobre a realidade para transformá-la. Dessa forma, conhecer a realidade torna-se um meio para conduzir o processo histórico, o que coloca a fonte do Marxismo no mundo concreto, histórico, em constante reformulação. Porém, o conhecimento não é condição suficiente para que ocorra transformação, deve ser articulado ao correspondente processo prático, para sair da condição de projeto idealizado. É também necessária a disposição de sujeitos para torná-lo, na prática, projeto de transformação. Por essas características, o Marxismo constituiu uma filosofia da práxis (Soares; Campos; Yonekura, 2013, p. 1404).

Por fim, quanto ao procedimento, diz respeito a uma pesquisa pautada na análise documental. Segundo Fonseca (*apud* Gerhardt e Silveira, 2009, p. 37), a pesquisa documental segue o mesmo caminho da pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se porque recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, a exemplo de tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, relatórios de empresas, dentre outros.

Nos dizeres de Ruckstadter, F. e Ruckstadter, V. (2011, p. 111), a pesquisa documental está diretamente relacionada às relações sociais, de modo que ao analisá-las se mostra possível identificar como as relações de poder se expressam.

#### **4.2.2 *Corpus da pesquisa e coleta de dados***

O *corpus* de pesquisa compõe-se primariamente do Currículo para o Ensino Médio de Pernambuco (2021) e dos normativos que serviram de base para sua edição: Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução Federal nº 3, de 21 de novembro de 2018), Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018). A coleta dos documentos em tela se deu através do site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, qual seja: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>.

Trata-se de um documento produzido em 2021, totalizando 709 páginas. Constitui-se dos seguintes elementos: 1) introdução: aborda pontos acerca da construção, concepções, princípios norteadores, competências, formação de professores e avaliação; 2) Ensino Médio: identidade, sujeito, desafios, reforma, formação geral básica e itinerários formativos; 3) itinerários formativos: referenciais e definições, fundamentos pedagógicos, áreas do conhecimento, habilidades; 4) formação geral básica: documento e sua organização através das áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais; 5) Anexos: portfólio de trilhas e de itinerários formativos.

Considerando que o objetivo da presente pesquisa é identificar como o conceito de liberdade está sendo empregado no currículo escolar, após análise e triagem mais aprofundadas, optou-se por delimitar a investigação em torno dos itens 1 (introdução), 2 (Ensino Médio) e 3 (itinerários formativos), acima pormenorizados. A seleção se deu porque tais segmentos possuem os fundamentos mais estruturantes acerca da temática, através de um aprofundamento sobre as bases, justificativas e teorias utilizadas para sua composição.

Como material secundário, para fins de debate, a pesquisa se utilizou do procedimento de documentação indireta, a partir de legislações publicadas à época e revisões com análise de trabalho sobre o tema (Medeiros, 2000, p. 37-38). Além disso, também são considerados artigos de opinião hospedados na internet para entender seus impactos na comunidade escolar do Estado.

### 4.2.3 Percurso da pesquisa: sistematização e análise de dados

Realizada a seleção do *corpus* principal e secundário da pesquisa, convém definir as perspectivas metodológicas para análise dos dados levantados.

Para tanto, tendo como fundamento o paradigma interpretativo crítico, considerou-se a abordagem de Norman Fairclough para a ADC (2003; 2012; 2016), além dos conceitos de Ideologia por Louis Althusser (1980) e de Hegemonia Cultural por Gramsci (1982). Em uma perspectiva nacional, considerou-se os estudos de Magalhães (2005); Resende e Ramalho (2004; 2010; 2011; 2012; 2022); Batista Jr., Sato e Melo (2018).

O tratamento dos dados levantados após a análise do currículo escolar esteve pautado nas cinco dimensões indicadas por Cellard (2008, p. 299-303) para avaliar e criticar um documento, quais sejam: 1) contexto: exame acerca das condições políticas, econômicas, sociais e culturais em que o documento foi produzido e sobre o contexto do autor e seus destinatários; 2) autor ou autores: análise apurada sobre quem produziu o documento, seus interesses e motivações; 3) autenticidade e confiabilidade: necessário que esteja garantida a qualidade da informação que será transmitida, mediante uma verificação de procedência; 4) natureza do texto: deverá ser considerada antes das conclusões; 5) conceitos-chave e a lógica interna: aprofundamento para que se entenda o sentido dos termos que foram utilizados pelo autor.

Assim, considerando que todo documento é produto de um dado momento do passado, convém analisar como esse passado se apresenta. Já ao pesquisador, haja vista sua impossibilidade de estar plenamente imparcial ou isento na análise e tratamento das fontes, caberá analisar o quanto impactará diretamente na forma como interpreta esse passado ao fazer a análise documental (Ruckstadter, F.; Ruckstadter, V., 2011, p. 114).

Nessa direção, a análise documental deve sempre relacionar documento e contexto. Os documentos devem ser relacionados à produção de material dos homens e sua vida em sociedade. Para entender o documento sob tal perspectiva, deve-se inserir o objeto de estudo em seu contexto, e não privilegiar o singular em detrimento do universal, tampouco fazer generalizações, mas sim estabelecer uma relação dialética. Ler um documento sob um ponto de vista histórico é reconhecê-lo como parte de um contexto maior, uma vez que sempre há um discurso presente no documento. Deve-se, portanto, considerar o momento no qual o documento foi produzido e quem o produziu. Ou seja, é necessário entender qual história está sendo contada, qual discurso está contido no documento, de qual relação social o documento cuida (Ruckstadter, F.; Ruckstadter, V., 2011, p. 115-116).

A despeito da imparcialidade do pesquisador na interpretação dos dados coletados, convém recobrar um dos elementos base na abordagem teórico-metodológica da ADC: a criticidade. Em virtude dessa característica, a ADC possui o objetivo de analisar o nexo estabelecido entre o discurso emitido e as relações de poder. Assim, entendendo “a linguagem como prática social e o contexto como elemento crucial; preocupa-se com as relações de poder no discurso e como essas relações se moldam e transformam dialeticamente as práticas discursivas. A ADC objetiva explicitar o que está encoberto no discurso” (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 65).

Tomando-se como base que todo documento é construído através de um contexto e atores sociais, da mesma forma o pesquisador que irá interpretá-lo, o é. Partindo-se desse pressuposto e considerando a abordagem teórico-metodológica escolhida na presente pesquisa, verifica-se que há um claro viés teórico e ideológico que permeará o tratamento dos dados aqui levantados.

Para tanto, o documento primário de análise foi xerocopiado para facilitar sua leitura e manuseio, por estar originalmente em ambiente digital. Por sua vez, o registro dos dados levantados se deu através de um diário, que foi utilizado para anotar as impressões, principais coletas e comentários.

Em vias de facilitar a análise, utilizou-se como parâmetro o *framework* proposto abaixo:

Quadro 12: *Framework* metodológico com base na ADC:

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>PARTE 1</b><br>Definições iniciais   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do contexto e problemática;</li> <li>• Definição do objetivo;</li> <li>• Definição dos dados a serem usados (seleção do <i>corpus</i>).</li> </ul>  | <b>Definição das Unidades de Análise</b><br><br>Organização em categorias definidas <i>a priori</i> |
| <b>PARTE 2</b><br>Análises preliminares | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta de dados (primeira análise preliminar);</li> <li>• Transcrição (segunda análise preliminar);</li> <li>• Organização dos dados e análise preliminar aprofundada:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura flutuante de todo o <i>corpus</i>;</li> <li>○ Organização em categorias definidas <i>a priori</i>.</li> </ul> </li> </ul> |   |
| <b>PARTE 3</b><br><br>Análises          | <b>Análise Textual:</b><br>Vocabulário, Gramática, Coesão e Estrutura Textual.   | <b>Definição das Unidades de Análise</b><br><br>Desvelar de Categorias emergentes                   |
|   | <b>Análise das Práticas Discursivas:</b><br>Produção, Distribuição e Consumo dos discursos.  |   |
|   | <b>Análise da Prática Social:</b><br>Aspectos ideológicos e hegemônicos.   |   |
| <b>RESULTADOS</b>                       |  |   |

Fonte: Adaptado de Abdalla e Altaf (2018, p. 40).

Desta feita, os estudos iniciais dos dados apontaram para o quadro a seguir, com as perguntas que Fairclough traz para delinear a coleta dos dados e as respectivas categorias de análise selecionadas para a pesquisa:

Quadro 13: Categorias de análise para a pesquisa

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <p>TEXTO</p>              | <p><b>* Questões-base (FAIRCLOUGH, 2003, p. 114):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De qual evento social e de qual cadeia de eventos sociais o texto faz parte?</li> <li>- A que prática social ou rede de práticas sociais os eventos podem se referir?</li> <li>- O texto faz parte de uma cadeia ou rede de textos?</li> </ul> <p><b>* Categorias selecionadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual;</li> <li>- Identificação de objetos interconectados (hibridismo, elementos componenciais do texto e nível de homogeneização);</li> <li>- Marcas linguísticas e discursivas;</li> <li>- Utilização da tecnologia para produção e divulgação.</li> </ul>  |
| <p>PRÁTICA DISCURSIVA</p> | <p><b>* Questões-base (FAIRCLOUGH, 2003, p. 114):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em quais gêneros o texto se baseia e quais são suas características (em termos de Atividade, Relações Sociais, Tecnologias de Comunicação)?</li> </ul> <p><b>- Intertextualidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De outros textos/ vozes relevantes, quais são incluídos? Quais são significativamente excluídos?</li> <li>- Como outras vozes são incluídas? São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente?</li> <li>- As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente?</li> <li>- Como outras vozes são tecidas em relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras?</li> </ul> <p><b>* Categorias selecionadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção do texto;</li> <li>- Distribuição do texto;</li> <li>- Consumo textual;</li> <li>- Intertextualidade.</li> </ul> |
| <p>PRÁTICA SOCIAL</p>     | <p><b>* Questões-base (FAIRCLOUGH, 2003, p. 114):</b></p> <p><b>- Interdiscursividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que discursos são articulados no texto e como são articulados? Há uma mistura significativa de discursos?</li> <li>- Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)?</li> </ul> <p><b>- Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete?</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?</li> <li>- <b>Representação de eventos/atores sociais:</b></li> <li>- Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos? Que elementos incluídos são mais salientes?</li> <li>- Quão abstrata ou concretamente os eventos são representados?</li> <li>- Como os processos são representados? Quais são os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)?</li> <li>- Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos?</li> <li>- Como atores sociais são representados (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico)?</li> <li>- Como tempo, espaço e a relação entre ‘tempos-espacos’ são representados?</li> <li><br/></li> <li>* <b>Categorias selecionadas:</b></li> <li>- Ideologia;</li> <li>- Hegemonia;</li> <li>- Interdiscursividade.</li> </ul> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Fairclough (2003; 2016).

Convém pontuar que, conforme dispõem Deslauriers e Kérisit (2008, p. 140-141), ao realizar-se o delineamento de uma pesquisa não é possível prever quais serão os resultados alcançados, mas apenas pontuar as possibilidades vislumbradas. Sendo assim, caberá ao pesquisador ficar aberto às categorias que poderão aparecer de forma surpresa, inclusive a ponto de mudar radicalmente o objeto de estudo.

Desta feita, considerando que na análise de dados objetiva-se, primariamente, identificar um sentido para os dados que foram coletados no campo e comprovar que eles respondem ao problema de pesquisa, no caso da pesquisa qualitativa, em específico, ocorre um padrão repetitivo e retroativo entre essas etapas. Significa dizer que ocorrerá uma adaptação contínua entre o problema de pesquisa, a coleta de dados e a respectiva análise (codificação, categorização e conceituação) (Deslauriers; Kérisit, 2008, p. 140-148).

Situação semelhante ocorrerá com a revisão bibliográfica, que foi realizada durante toda a duração da pesquisa, estando em consonância com a variação do objeto e das categorias. Assim, considerando que todas as etapas são flexíveis e estão em constante evolução, é comum que o problema de pesquisa seja definido ao final, cabendo à revisão bibliográfica o mesmo fim (Deslauriers; Kérisit, 2008, p. 148-149).

Desta feita, considerando o exposto, a pesquisa esteve em contínuo processo de construção e redefinição de acordo com a evolução à medida do aprofundamento dos dados coletados, na respectiva análise e na revisão bibliográfica.

Utilizando-se os parâmetros descritos, objetivou-se entender, portanto, como o Currículo Escolar do Ensino Médio em Pernambuco foi editado, em que momento (social, histórico e econômico), sob quais condições, tendo quais autores (diretos ou indiretos), e motivações ou interesses implícitos e explícitos. Aprender esses dados tornará possível averiguar qual/como o conceito de liberdade foi definido para estruturar o Currículo Escolar Pernambucano, à luz do arcabouço teórico freireano a este respeito.

## 5. O CONCEITO DE LIBERDADE E A EDUCAÇÃO

Nesta seção será possível analisar como o conceito de liberdade se apresenta na estrutura discursivo-ideológica presente no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, a fim de responder à pergunta de pesquisa e atender aos objetivos propostos.

### 5.1 O QUE É LIBERDADE PARA O NEOLIBERALISMO?

Para compreender o conceito de liberdade do neoliberalismo, convém tratar brevemente acerca das ideias da prática liberal. Isso se deve ao fato de que muito embora o neoliberalismo se diferencie expressivamente do modelo anterior, a construção filosófica da concepção de liberdade encontra pontos de compatibilidade.

O liberalismo, visto como teoria, prática e modelo de organização surgido no século XVIII, tem como princípio fundamental o *laissez faire*, que visa limitar a ação governamental em nome de objetivos econômicos e da garantia do livre mercado. O bom governo deixa de ser aquele voltado a Deus, passando a ser aquele que respeita os limites naturais, a propriedade e os interesses dos governados (Casara, 2021, p. 74-75).

A minimização do Estado seria condição para o pleno exercício da liberdade. Na esfera política, a garantia da liberdade individual diz respeito a não intervenção na vida particular dos indivíduos, cabendo ao Estado apenas as funções judiciais e de defesa. Já na esfera econômica, o Estado não poderá intervir no mercado, cuja regulação ocorrerá através da autorregulação (Scheeffer; Cignachi, 2013, p. 76).

Assim, a prática liberal deve ter como objetivo a prática do interesse, o que impactou diretamente na concepção acerca da liberdade. Para o liberalismo, a liberdade dos indivíduos deveria ser o mote, ou seja, um valor superior a ser respeitado sobretudo pelo governo. Porém, na prática, a liberdade concreta dos indivíduos costumava ser manipulada ou restringida a partir do interesse dos governantes (Casara, 2021, p. 77).

Significa dizer que o objeto do poder político não seria mais limitar a liberdade individual, mas sim promover um tipo de liberdade que deve ser útil ao interesse de quem detém o poder econômico. A grande mudança da racionalidade liberal para a neoliberal decorre da verificação de que a liberdade não precisaria ficar limitada pelo poder disciplinar, haja vista que a coerção e a opressão nem sempre são instrumentos eficazes. Agora vigora o psicopoder, meio pelo qual as pessoas são controladas e se autoexploram de forma inconsciente, através da

manipulação da realidade, em vias de produzir corpos dóceis e úteis, além de garantir a acumulação de riquezas (Casara, 2021, p. 79-80).

A tecnologia utilitarista do governo justamente nesse conjunto de instrumentos, mecanismos e dispositivos voltados à manipulação das vontades e ao condicionamento das ações que recorrem à ideia de *interesse individual*. E isso só é possível porque o indivíduo a ser governado é levado a calcular seus interesses antes de agir. Promete-se a maior felicidade e o menor sofrimento possível, ou a maior felicidade para a maioria possível e o menor sofrimento inevitável, este reservado à minoria da população: e o indivíduo passa a acreditar que tudo vai depender do seu esforço e dos cálculos que ele mesmo deve fazer (Casara, 2021, p. 81).

O ideário atual conduz os indivíduos a primarem por seus próprios interesses, a própria riqueza e a própria felicidade. Incute-se a abstração de que depende apenas dele a busca pela máxima satisfação possível, de modo que o limite da liberdade e do exercício do poder passam a ter como baliza a utilidade (Casara, 2021, p. 81-82).

Mediante a lógica neoliberal, a liberdade deixa de ser um dado natural e passa a ser um produto de intervenção política, podendo ser limitada, aprovada, estipulada ou reprovada. Assim, a liberdade se torna um recurso passível de cálculo e direcionamento, de modo que o princípio utilitarista será o parâmetro para a limitação da liberdade de escolha dos indivíduos (Casara, 2021, p. 82-83).

A racionalidade neoliberal torna-se hegemônica e estabelece uma nova relação entre o mercado e o Estado. Isso ocorre porque ele começa a alcançar esferas que antes não eram atingidas pelo viés econômico, sobretudo as sociais, de modo que todas as relações passam a ser pensadas e avaliadas sob a perspectiva do lucro (Casara, 2021, p. 103).

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista –, mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista (Silva, 2022, p. 13-14).

No neoliberalismo, o poder está vinculado à ideia de concorrência, que permite uma nova modalidade de controle da sociedade, agora pautada na troca. Uma mudança importante que ajuda a compreender algumas diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo é a relação entre o mercado e o Estado. Se antes o Estado deveria estar afastando das atividades

humanas, agora ele está totalmente a serviço do mercado e de quem detém o poder econômico. (Casara, 2021, p. 105).

Com esse novo papel do Estado e da sociedade pautada na concorrência e no lucro, alguns direitos fundamentais e sociais são deixados em segundo plano ou mesmo rechaçados. Assim, a intervenção estatal não tem como objetivo atenuar os efeitos danosos do mercado, mas exatamente o contrário, ou seja, promover um ambiente facilitado para a absorção dos lucros (Casara, 2021, p. 105-109).

O mercado passa a ser um processo de autoformação pelo qual o sujeito econômico se submete. O sujeito é construído pelo mercado, na medida em que se autoeduca e se autodisciplina em virtude de seus próprios desejos (Dardot; Laval, 2016, p. 140).

Esse autogoverno é o empreendedorismo. Entende o neoliberalismo que a capacidade de empreender é algo natural do indivíduo, apesar de também ser passível de aprendizado, de modo que cabe ao mercado facilitar os meios para que o próprio indivíduo se governe como empreendedor em todos os aspectos da sua vida (Dardot; Laval, 2016, p. 145-146).

O homem é apenas um objeto dos detentores do poder econômico, sem qualquer autonomia ou liberdade plena. Incute-se a racionalidade de que o indivíduo é um empresário-de-si, ou seja, produz relações que estão alicerçadas no interesse próprio e no lucro, perdendo a capacidade de se relacionar livremente (Casara, 2021, p. 199; Han, 2023, p. 11).

Significa dizer, portanto, que nessa busca desenfreada pelo lucro, o indivíduo começa a estabelecer um autogoverno, sujeitando-se ao que entende como sendo liberdade, qual seja: “um estado manipulado e extremamente restrito, que é configurado a partir da lógica da concorrência” (Casara, 2021, p. 201).

Através do autogoverno, o sujeito neoliberal visa se tornar cada vez melhor, mas não somente em relação à perspectiva econômica. A intenção é que trabalhe a si mesmo, ou seja, torne-se cada vez mais competente e eficaz, com resultados sucessivamente melhores (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

De fato, a norma social do sujeito mudou. Não é mais o equilíbrio, a média, mas o desempenho máximo que se torna o alvo da “reestruturação” que cada indivíduo deve realizar em si mesmo. Não se pede mais do sujeito que seja simplesmente “conformado”, que vista sem reclamar a indumentária ordinária dos agentes da produção econômica e da reprodução social. Não só o conformismo não é mais suficiente, como se torna suspeito, na medida em que se ordena ao sujeito que “se transcenda”, que “leve os limites além”, como dizem os gerentes e os treinadores (Dardot; Laval, 2016, p. 356).

Esclarece Han (2023, p. 9-10), por sua vez, que essa liberdade vendida pelo neoliberalismo é, na verdade, uma forma mais eficiente para a subjetivação e sujeição dos

indivíduos. Se antes o homem estava submetido a coerções que lhe eram externas, agora ele mesmo será o seu algoz, tornando-se um servo absoluto. Não há como considerar-se livre se há algum tipo de coerção que aprisiona e implica na crise da liberdade através de doenças de ordem psíquica, como o *burnout* e a depressão.

Um ponto importante dessa mudança na forma da sujeição e que merece destaque é o fato de que com a implementação da autoexploração, as classes sociais não ficam evidentes, o que torna uma possível revolução social quase que impossível. Com o isolamento do sujeito, perde-se a capacidade do “nós político”, algo que dificulta que as pessoas possam atuar por um bem comum (Han, 2023, p. 16).

A eficiência do neoliberalismo seria, portanto, a exploração da liberdade. A concepção de liberdade individual do capital, pautada na concorrência, não passa de uma malícia, pois a liberdade verdadeira só se realiza conjuntamente (Han, 2023, p. 11-12).

## 5.2 O QUE É LIBERDADE PARA PAULO FREIRE?

O princípio da liberdade em Paulo Freire não é estático, de modo que uma vez presente em diversas obras do autor, seu significado varia desde uma perspectiva pautada no personalismo, até um diálogo com o marxismo. O personalismo em Freire origina-se de sua aproximação com as ideias de Emmanuel Mounier e de sua vivência com o Movimento de Cultura Popular (MCP) e com grupos católicos (Silva, 2012, p. 117).

O personalismo pode ser compreendido como uma linha de pensamento que reflete os conceitos de pessoa, consciência, liberdade e infinito, através da fenomenologia e do existencialismo. A partir dele se entende que “a consciência é intencional e “constitui” significativamente o mundo, que a liberdade é o existir autônomo e que a significação do infinito é dada historicamente” (Silva, 2012, p. 118).

A influência do personalismo fenomenológico em Freire resta clara em “Educação como prática da liberdade”. O autor defende que apesar do mundo não depender do homem, ou seja, ser uma realidade objetiva, o homem não apenas lhe ocupa um espaço, mas está com o mundo. Significa dizer que o lugar do homem não é meramente passivo ou de expectador, mas sim de um interferidor. Cabe ao homem ser parte do seu contexto, desafiando-se, objetivando-se, discernindo e transcendendo a experiência que possui (Freire, 2022b, p. 57-58).

Para Lima (2021, p. 76), a diferença entre o vínculo do homem e do animal para com o mundo é bastante expressiva. Da relação homem-mundo exige-se uma postura crítica, plural,

de consequência e também de transcendência. Já na relação animal-mundo, não há postura crítica. Impera-se a singularidade, a inconsequência e a imanência.

Se o animal é um ser voltado à acomodação e ao ajustamento, o homem é voltado à integração. Há para o homem, porém, a constante tarefa de lutar por sua humanização e liberdade, em oposição à opressão e a tentativa de sempre o fazer um ser acomodado e ajustado, semelhante aos animais (Freire, 2022b, p. 59-60).

A integração surgirá tão somente através da atitude crítica (Freire, 2022b, p. 61). Caso ela não seja atingida, o homem será reduzido a mero objeto, que se adequa aos interesses dos opressores:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (Freire, 2022b, p. 60-61, itálicos do autor).

Paulo Freire (2022b, p. 62; 2021a, p. 47-48) alerta que o homem assume essa posição cada vez mais comodista e passiva, na medida em que rejeita a convivência autêntica (cooperativa) e que tem medo da liberdade. Os oprimidos tendem a se manter na estrutura dominadora porque temem a liberdade, não estando dispostos a assumi-la ou lutar por ela. Há uma dualidade entre quem são e a consciência opressora que está introjetada neles.

A liberdade, em Erich Fromm (1970, p. 35-36), não deve ser compreendida como “liberdade para”, mas sim como “liberdade de”, que será alcançada quando o homem consegue se desprender da determinação instintiva de suas ações. Enquanto nos animais as linhas de ação são pré-estabelecidas, não cabendo reflexão de qualquer ordem, ao homem as linhas de ação são abertas, de modo que possui o poder de escolha dos seus desejos a partir de uma ponderação prévia.

Quando o homem toma um certo grau de consciência a respeito dessa posição, sua relação com a natureza passa a ser ativa, de produção, cabendo-lhe, porém, transcendê-la. Para o autor, esse rompimento com a natureza e com a família, a que nomeia como vínculos primários, deve ser realizado, caso contrário o indivíduo não conseguirá desenvolver-se em sua plenitude, através da razão e da criticidade (Fromm, 1970, p. 37-38).

É necessário que o homem se identifique enquanto indivíduo (livre, autônomo e produtivo), desvinculando-se da ideia de ser parte de um grupo familiar, social ou religioso. Essa tarefa, no entanto, não é fácil. Para o autor, o homem costuma preferir a fome e a opressão, do que pagar o preço da solidão e das dúvidas totais, daí surge o medo à liberdade (Fromm, 1970, p. 38).

Na relação entre opressores e oprimidos decorre uma prescrição, ou seja, a imposição de uma consciência sobre a outra. Os indivíduos que aceitam essa prescrição são aqueles que possuem medo da liberdade, já que a negativa dessa sombra de opressão implicaria no preenchimento do vazio deixado pelo conteúdo de sua escolha, no exercício da autonomia (Freire, 2021a, p. 46).

Os oprimidos tendem a optar por se manter na posição de acomodação porque não querem assumir o risco inerente à liberdade. A luta pela liberdade incorre ainda do perigo de estar ameaçado pelos opressores e também pelos próprios companheiros oprimidos, instalando-se uma dualidade permanente: ser e temer ser, ser eles e ser os outros enquanto consciência opressora, expulsar ou não o opressor, desalienar-se ou manter-se alienado, seguir prescrições ou escolher, ser expectador ou ator, atuar ou manter-se na ilusão de outrem, dizer a palavra ou não ter voz (Freire, 2021a, p. 47-48).

Alerta Fromm (1970, p. 191-192) que há uma tendência de se relacionar a liberdade à livre manifestação do pensamento e, conseqüentemente, à garantia da individualidade. Para o autor, de nada adianta se o pensamento não advém do próprio indivíduo, ou seja, da sua emancipação plena e duradoura. Para tanto, aprofunda acerca do conceito de liberdade do homem moderno:

Ele se tornou livre dos vínculos externos que o impediriam de fazer e pensar o que acha adequado. Teria liberdade de agir segundo sua própria vontade, caso soubesse o que quer, pensa e sente, porém não sabe. Conforma-se com autoridades anônimas e adota um ego que não é dele. Quanto mais faz isto, tanto mais impotente se sente e tanto mais obrigado fica a conformar-se. Apesar de uma casca de otimismo e iniciativa, o homem moderno é dominado por um sentimento entranhado de impotência, que o faz encarar as catástrofes que se aproximam como se estivesse paralisado (Fromm, 1970, p. 203).

A tomada de consciência e a emancipação para Paulo Freire (2022b, p. 75-76; 2021a, p. 97-98) decorrem de três modos: pela imersão, pela emersão e pela inserção. Na imersão, o homem tem uma atuação passiva, como mero expectador do processo (educação bancária), algo que o autor rechaça. Na emersão, por sua vez, o homem participa do processo, toma

consciência, mas não atinge a conscientização. A última, por fim, é a inserção crítica da realidade, que é o principal objetivo.

Como mencionado, para Freire (2016, p. 56), consciência e conscientização não são sinônimas. Em geral o homem tende a exercer uma posição ingênua, e não crítica, frente ao mundo. Quando se aproxima da realidade e passa a investigá-la, adquire a consciência. A conscientização, por sua vez, decorre desta, sendo o somatório da consciência com o senso crítico. O homem deixa a esfera espontânea e passa para a esfera crítica, assumindo, portanto, um posicionamento epistemológico.

Para melhor elucidar a questão, o autor diferencia a consciência ingênua da consciência crítica, senão vejamos:

Quadro 14: Diferença entre consciência ingênua e consciência crítica para Paulo Freire

| <i>Consciência ingênua:</i>  | <i>Consciência crítica:</i>   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa os problemas sob uma perspectiva simplista, que culminam em conclusões superficiais;</li> <li>- Tende a considerar o passado melhor;</li> <li>- Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras;</li> <li>- Subestima o homem simples;</li> <li>- Adota explicações baseadas na experiência e na mágica, sem o devido caráter científico;</li> <li>- É frágil, ingênuo e polêmico na discussão de problemas, baseando-se na emoção;</li> <li>- Tende a ser passional, podendo incorrer em fanatismo ou em sectarismo;</li> <li>- Apresenta fortes compreensões mágicas;</li> <li>- Vê a realidade como estática e imutável.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetiva o aprofundamento na análise dos problemas;</li> <li>- Vê a realidade como mutável;</li> <li>- Adota princípios autênticos de causalidade e rejeita explicações mágicas;</li> <li>- Analisa os fatos com a preocupação de se despir de preconceitos;</li> <li>- Repele o quietismo e adota uma postura crítica;</li> <li>- Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;</li> <li>- Indaga, investiga, força e choca;</li> <li>- Nutre-se do diálogo;</li> <li>- Aceita o que é velho e o que é novo indistintamente, considerando ambos igualmente válidos.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Freire, 2021c, p. 52-54.

A conscientização do homem será proporcional ao desvelamento que ele faz da sua realidade, não bastando apenas que se aproxime desta. Em face disso, não há que se falar em conscientização fora da práxis, ou seja, entre a relação indissolúvel da ação e da reflexão sobre o mundo (Freire, 2016, p. 56).

Afirma Enrique Dussel (2012, p. 443) que a “práxis da libertação” para Paulo Freire não é um ato final, mas uma constante que relaciona os sujeitos entre si, humanizando-os em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos na mesma medida.

É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a

libertação assim é o “lugar” e o “próprio” desta pedagogia (Dussel, 2012, p. 443).

A libertação decorre da conscientização. Significa dizer, portanto, que é necessário o despertar do oprimido acerca de sua condição e engajamento na luta por sua libertação. À medida em que esse despertar ocorre, o homem passa a crer em si mesmo, mas essa descoberta não pode ficar adstrita ao meio intelectual, distanciada da ação (práxis). Se a liberdade for mero instrumento de sloganização (propaganda e depósito de crença), ou seja, estiver pautada nos comunicados e não no diálogo, incorrerá na domesticação do oprimido, transformando-o em objeto novamente (Freire, 2021a, p. 72).

A liberdade é uma conquista do oprimido, e não uma doação. Deve ser autêntica. Exige, por outro lado, uma permanente busca, de modo não pode ser resultado de uma característica inerente de quem já é livre. A necessidade da busca pela liberdade demonstra justamente que não é algo pacífico e estável, a ser requerido por quem não a tem naturalmente, mas também não deve ser colocada na posição de um ideal vazio (Freire, 2021a, p. 46).

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. [...] Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos (Freire, 2021a, p. 76, itálicos do autor).

O processo de humanização do indivíduo precisa advir de uma educação libertadora, dialogal e ativa, comprometida com a reflexão a respeito do próprio homem, do tempo, de suas responsabilidades (sociais e políticas) e do seu próprio poder de reflexão. Faz-se necessário romper com a educação bancária, cuja relação entre o educador e o educando é narradora/dissertadora de conteúdo. A palavra, que deveria ser instrumento de transformação, passa a mera verbosidade alienada e alienante (Freire, 2022b, p. 80-81; 2022a, p. 79-80).

Na visão bancária, a educação deixa de ser um processo de busca, cabendo aos educandos a posição de meros depósitos de conteúdo. O saber é colocado na posição de uma doação dos mais sábios (educador) aos que nada sabem (educando). Ao segundo cabe apenas escutar, disciplinar-se, acomodar-se e assumir o lugar de objeto (Freire, 2021a, p. 81-83).

Pensar de forma autêntica é perigoso para o opressor, cabendo ao oprimido negar a sua vocação ontológica de ser mais. A utilização da educação bancária visa anular o poder criador e crítico do educando, fazendo com que se mantenha ingênuo e alheio à sua condição. Quanto mais passivo, alienado e ingênuo for, adaptando-se ao mundo que lhe é imposto, melhor. Assim, qualquer educação que objetive estimular o pensamento crítico e autêntico precisará ser rechaçada, mantendo-se a situação do oprimido sob uma relação de humanitarismo paternalista disfarçado de generosidade, que não liberta, mas visa controlar e inibir o pensar (Freire, 2021a, p. 83-85).

Para Freire (2021b, p. 103-105), a liberdade é uma das condições para o ato de ensinar, mas precisa estar relacionada à autoridade. A liberdade sem limites será tão danosa quanto a liberdade que foi castrada, cabendo seu exercício balizado por limites éticos e por criticidade. O autor defende, ainda, o exercício da autonomia do estudante, cabendo-lhe a responsabilização acerca de suas escolhas, sob uma perspectiva ética, naturalmente. Essa autonomia, por sua vez, não é inata, de modo que será desenvolvida de acordo com as experiências e o exercício da liberdade de escolha.

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra (Freire, 2022a, p. 38).

Importante ressaltar que a educação possui um caráter permanente, de modo que não há uma posição hierárquica que separa o educador do educando. O homem, enquanto ser inacabado e consciente dessa condição, deve estar em constante busca, assumindo a posição de sujeito, e não objeto, de sua própria educação. Assim, a educação ocorre de forma mútua, na medida em que um indivíduo comunica um saber relativo a outros que, em devolutiva, também comunicam saberes relativos (Freire, 2021c, p. 34-36).

Não existe ensinar sem aprender e vice-versa. A relação entre o educador e o educando não pode ser reduzida a objetos um do outro, logo “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Por sua vez, a aprendizagem precisa estar ancorada na curiosidade epistemológica, de modo que mesmo estando introduzido em um ambiente voltado ao ensino bancário, terá condições de rompê-lo pelo seu próprio interesse e reflexão crítica para com o

aprendizado. A conscientização do indivíduo, de outro lado, é uma das condições para a prática da curiosidade epistemológica, a ser alcançada através do diálogo (Freire, 2021b, p. 25-54).

A libertação autêntica, portanto, decorre da práxis. Não pode ser compreendida como algo a ser depositado nos homens, mas é fruto do processo de humanização e implica na ação e reflexão sobre o mundo, com a finalidade de transformá-lo. A educação que está pautada na liberdade precisa entender os homens como “corpos conscientes e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo”, primando pela problematização da relação entre o homem e o mundo a que pertence (Freire, 2021a, p. 93-94).

Para Freire, o diálogo se encontra na práxis (ação + reflexão), ou seja, precisa estar comprometido com a transformação social, do contrário é apenas uma troca de ideias (puro verbalismo). A pedagogia da práxis está vinculada a uma educação transformadora, colocando o homem na posição de sujeito da história que se transforma na medida em que transforma o mundo (Gadotti, 1995, p. 15-30; Freire, 2021a, p. 101-102).

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (Freire, 2022a, 95-96).

No tempo de exílio Paulo Freire aproxima-se do marxismo ocidental, resignificando alguns elementos do personalismo de outrora. Assim, o diálogo é visto como “uma relação dialética de conscientização mútua”, de modo que a conscientização deixa de ter um caráter pessoal e passa a fazer parte de um processo objetivo, histórico e de emancipação cultural (Silva, 2012, p. 120).

O diálogo como meio de pronúncia do mundo não pode estar limitado à relação eu-tu. Para que a dialogicidade seja parte da prática de liberdade, o conteúdo ministrado precisa ultrapassar a concepção de mera doação ou imposição, devendo alinhar-se a um pensamento crítico, à comunicação e à transformação (Freire, 2021a, p. 109-116).

Nesse sentido, a educação como prática de liberdade inicia o diálogo desde a definição do conteúdo programático, na medida em que os homens analisam o universo temático de que dispõem ou os conteúdos geradores. Para Freire, a busca da investigação temática deve partir tanto dos investigadores quanto dos homens do povo, que seriam inicialmente o seu objeto. A

partir de uma postura ativa, possibilita-se que os homens tomem consciência da sua realidade e se apropriem dela (Freire, 2021a, p. 121-137).

A investigação temática deve ser fruto do pensamento do próprio povo, necessitando dele para existir. Assim, não pode ser reduzida a um ato mecânico, mas sim como um processo que os homens vão descobrindo os problemas e desde já problematizando os temas, sob a perspectiva do seu envolvimento histórico-cultural. A investigação será, portanto, “tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (Freire, 2021a, p. 139).

Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 2021a, p. 140-141, itálicos do autor).

Para a educação problematizadora, a investigação temática lhe é parte inerente. Cabe ao conteúdo programático, na visão libertária, nascer do diálogo do educador com o povo. Assim, sendo um reflexo dos anseios e esperanças deste, torna-se imprescindível que a metodologia utilizada para a investigação seja conscientizadora (Freire, 2021a, p. 143).

Cabe ponderar, ainda, que a educação é permeada de ideologias. A conscientização para identificar sua presença no processo educativo, inclusive no ato de investigação, faz-se imprescindível e requer uma constante atenção. Isso porque a ideologia modifica fatos e se utiliza de certo tipo de linguagem para mascarar suas reais intenções. Aduz Freire (2021b, p. 124-125), que o discurso da globalização esconde a ética mercadológica e capitalista de que está imbuído, de modo que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”.

O pragmatismo neoliberal reforça a concepção de que não há classes sociais (logo seus conflitos não existem), não há ideologias (direita ou esquerda) e que a globalização da economia tornou o mundo praticamente igual para todos. Partindo-se desse ideário, a educação passa a assumir uma função de treinamento para desenvolver atividades voltadas ao mundo do trabalho, adaptando-se continuamente a ele (Freire, 2022a, p. 108-109).

Desta feita, a pedagogia crítica radical tem como pressuposto a superação da ideologia dominante, que visa manter o oprimido em uma situação de acomodação, ao tempo em que defende a prática docente baseada no pensamento crítico da realidade social, política e histórica (Freire, 2022a, p. 48-49).

### 5.3 A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS MEDIANTE A ABORDAGEM DA ADC

Como mencionado em seção anterior, a tridimensionalidade do discurso é composta de texto, de prática discursiva e de prática social (Fairclough, 2006, p. 23).

O texto é socialmente motivado, de modo que há a combinação de diferentes significantes em sua composição. Para entender tais implicações, a análise textual do Currículo Pernambucano ocorrerá em reação ao vocabulário (escolha das principais palavras), à gramática (palavras combinadas), à coesão (ligação entre as orações e frases), à estrutura textual, aos objetos interconectados e à utilização da tecnologia.

No que tange à prática discursiva, será observado como o texto foi produzido, distribuído e consumido, atentando-se a como os fatores sociais podem impactar nesse processo. Ainda, observa-se a intertextualidade, verificando-se quais as vozes estão presentes, ou não, no texto, bem como como estão articuladas.

Por fim, com relação à prática social, analisa-se a articulação do texto com a ideologia (sentidos e pressuposições) e com a hegemonia (orientações econômicas e políticas), bem como os possíveis impactos na interdiscursividade.

O Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, enquanto gênero discursivo, classifica-se como um documento normativo, de caráter programático, pois compreende um “conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” direcionadas ao estudante (Pernambuco, 2021, p. 17). Assim, observando-se a cadeia de gênero de Fairclough, o documento poderia ser classificado da seguinte forma: 1) Pré-gênero: textual; 2) Subgênero: normativo, descritivo e expositivo; 3) Gênero situado: currículo (Fairclough, 2003, p. 68-70).

No que tange à escala de abrangência, o Currículo é estadual, mas como se encontra hospedado na internet, poderá ter abrangência global. Quanto à estabilização (possibilidade de modificação), classifica-se como grau alto, haja vista que sua alteração é de cunho formal, ou seja, ocorreria apenas mediante nova lei e fica adstrita à BNCC. Convém ressaltar, no entanto,

que é possível que sua aplicabilidade seja alterada na prática escolar. Já quanto à homogeneização, também será de nível alto, considerando que o texto é estruturalmente padronizado, independentemente de onde tenha sido alocado (Fairclough, 2003, p. 65-66).

A introdução do Currículo de Pernambuco é clara ao classificá-lo como um documento curricular e de caráter complementar, construído em parceria com a UNDIME e outras entidades, sendo resultado de modificações legislativas anteriores (Pernambuco, 2021, p. 15).

Importante destacar a escolha de palavras utilizada para justificar o motivo pela qual o Currículo havido sido editado no Estado de Pernambuco, senão vejamos:

“A elaboração posterior do Currículo do Ensino Médio **ocorreu em função de mudanças determinadas pela Lei 13.415/2017**, que promoveu a Reforma do Ensino Médio.”

“A **lei impôs a necessidade de uma reorganização** da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada a essa etapa de ensino [...]” (Pernambuco, 2021, p. 15, grifos nossos).

Apesar de compreender que a BNCC se trata de um documento de caráter normativo, ou seja, serve de parâmetro para os demais currículos do país, em uma busca de universalização da educação, pode-se verificar que a escolha das palavras “determinadas” e “impôs” aduzem uma concepção de contrariedade à primeira vista.

Mais à frente, de forma paradoxal, o documento preleciona que as Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, a BNCC e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos são apenas referências para o Currículo em Pernambuco, apesar de destacar a imprescindibilidade da BNCC, em particular, para a elaboração curricular (Pernambuco, 2021, p. 17-18).

Essa percepção inicial ajuda a entender qual a cadeia de eventos e qual a rede de textos que esse Currículo compõe. Ainda a respeito da construção, a parte introdutória esclarece que o documento é resultado não apenas do NEM, através da Lei nº 13.415/2017, mas também seria produto de um extenso conjunto de encontros no Estado, para discutir as alterações empreendidas:

Nessa perspectiva, este documento curricular foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio. Ainda em relação a FGB, foram realizados em julho de 2020 três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE). Em relação

aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados quatro seminários, em formato semelhante ao da FGV, entre os meses de setembro de outubro de 2020, envolvendo além dos atores listados anteriormente, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Foram realizadas ainda consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições (Pernambuco, 2021, p. 16).

O documento ainda esclarece que o diálogo esteve permeado de diferenças de opinião, o que garante a pluralidade de sua composição, mas que ao mesmo tempo assegura os interesses dos estudantes e sua formação (Pernambuco, 2021, p. 16).

Pode-se visualizar, portanto, que há uma constante tentativa de reafirmar o caráter coletivo do documento:

“construído em parceria com a UNDIME”

“foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração”

“processo amplo de diálogo com a sociedade”

“documento plural que dialoga com os diferentes atores da sociedade”

“é a consolidação de diferentes formas de pensar e fazer o processo educativo”

“fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades” (Pernambuco, 2021, p. 15-17).

Apesar da defesa de que não se trataria de um currículo imposto, ou seja, construído por entidades com interesses contrários, as diferenças pontuadas não restam claras em nenhum dos elementos objetos da presente pesquisa. Também não se faz possível compreender quais discursos foram capazes de influenciar o currículo em questão, de modo que as parametrizações da BNCC e normativos correlatos aparentam ter imperado, haja vista o caráter obrigatório.

O Currículo do Ensino Médio de Pernambuco tem como princípios norteadores a equidade e excelência, a formação integral, a educação em direitos humanos e a inclusão. A ideia de equidade do documento encontra guarida na concepção de igualdade material na aprendizagem, preservando-se as particularidades de cada estudante. Já a concepção de excelência é relacionada à qualidade, mas não poderia ser desenvolvida em dissonância com a primeira (Pernambuco, 2021, p. 18).

O termo “qualidade” é utilizado por ao menos 18 vezes. Associa-se sempre a um objetivo a ser alcançado com a aplicação das reformas do Currículo, devendo estar atrelada às necessidades dos estudantes e da sociedade. Outras palavras muito presentes no currículo são “protagonismo” (28 vezes) e “autonomia” (23 vezes), relacionados à ideia de características a

serem empregadas pelos estudantes. A palavra liberdade, por sua vez, aparece poucas vezes, mas está vinculada com a ideia de protagonismo e de autonomia. Tais elementos merecem um maior aprofundamento e serão reanalisados na análise acerca da prática social. Para esse primeiro momento, vale o destaque acerca das principais palavras utilizadas.

No que tange à distribuição e ao consumo textual, verifica-se que se utiliza do meio digital para divulgação, ou seja, a internet é a mediação mais comum entre o interlocutor e o receptor. Apesar disso, trata-se de uma relação de mão única, já que está direcionada aos interessados, mas não há espaço para a oitiva destes (apenas o documento “fala”).

Como mencionado anteriormente, no que tange à produção do texto, defende-se que se trata de um documento de natureza coletiva, mas ao mesmo tempo se afirma que é fruto de normativas nacionais. As possíveis influências advindas dos encontros e da participação de diferentes entidades, muitas vezes contrárias à reforma, não restaram demonstradas. Não se faz possível compreender quais partes dos textos são concessões advindas da oitiva da sociedade e da comunidade escolar.

Convém pontuar, inclusive, que a aplicação da BNCC, haja vista seu caráter normativo, é de ordem obrigatória. Não há a possibilidade de determinado Estado deixar de aplicá-la ou mesmo alterar substancialmente seu conteúdo. Analisando-se um trecho da BNCC, é possível verificar que ela será a referência nacional para a alteração dos currículos, de modo que aos Estados e Municípios caberá a tarefa de adequar-se conforme suas limitações ou realidades particulares:

**Referência nacional** para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a **BNCC integra a política nacional da Educação Básica** e vai **contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, p. 8, grifos nossos).

No que tange à distribuição do texto, verifica-se que possui extensão global, haja vista que apesar de estar destinado ao Estado, uma vez que se encontra disponível na internet para livre acesso, poderá atingir a todos. Por fim, o consumo textual é realizado coletivamente.

Analisando-se a intertextualidade do currículo (vozes que estão presentes ou excluídas no texto), verifica-se a existência de um discurso monoglóssico, ou seja, não há espaço para a existência de outras vozes em sua composição:

O Currículo da etapa do Ensino Médio, construído em parceria com a UNDIME, vem, em 2020, **completar o documento** curricular da Educação Básica de Pernambuco. Desde dezembro de 2018, Pernambuco teve o

currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental homologado pela Secretaria Estadual de Educação, após parecer favorável do Conselho Estadual de Educação (Pernambuco, 2021, p. 15, grifos nossos).

Assim sendo, o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos **requisitos necessários** para a vida em sociedade, buscando ofertar uma **formação integral** aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social (Pernambuco, 2021, p. 18, grifos nossos).

Logo, o Currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, torna-se um **instrumento de referência indispensável** a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e a escola deve, por sua vez, oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais, bem como propor um redirecionamento para os pilares da educação de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Pernambuco, 2021, p. 22, grifos nossos).

Nessa ótica, o Currículo de Pernambuco, ao lado da BNCC, mostra-se como um **referencial para orientar pedagogicamente técnicos, gestores, professores e estudantes da Educação Básica** (Pernambuco, 2021, p. 24, grifos nossos).

Apesar de haver menção expressa acerca do possível caráter coletivo de sua construção, os trechos acima deixam claro que se trata de um documento normativo, orientador e programático, que serve de primeira referência e possuiria todos os elementos necessários para a formação do estudante, ou seja, seria completo.

Esse caráter de completude, que pode ser extraído do documento, denota uma estratégia retórica na medida em que coloca o Currículo numa posição de caminho único para a educação do Estado e reitera o discurso fincado na autoridade, considerando que servirá de referência e orientação para o seu interlocutor.

Ainda foram verificados traços de idealismo e de construtivismo social no Currículo de Pernambuco, na medida em que levanta problemas e compreende que a realidade da educação do Estado e da situação particular de cada estudante pode ser modificada simplesmente através de escolhas individuais e construções sociais.

Quadro 15: Problemas sociais e soluções do Currículo de Pernambuco

| <i>Problema social:</i>                        | <i>Possíveis soluções indicadas:</i>   |
|--|--|
| - Sociedade em permanente processo de mudança: | “[...] o Currículo de Pernambuco tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo <b>a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes</b> , a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e |

|  |   |
|--|---|
|  | garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar” (P. 18).  |
| - Necessidade de adequação à globalização e às novas tecnologias:              | <p>“Nesse cenário, <b>a função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se</b> aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade” (P. 21).</p> <p>“Nesse contexto, é <b>necessário que os professores se apropriem</b> desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida” (P. 22).</p> <p>“A partir dessas mudanças, torna-se um desafio cada vez maior a <b>elaboração de políticas públicas</b> voltadas para as juventudes, especialmente nesse contexto de instabilidade e de transitoriedade nas relações sociais e de trabalho que se estabelecem a partir de então” (P. 43).</p> <p>“É dentro dessa sociedade que a escola está inserida, tendo <b>necessidade de fazer ajustes e se adaptar</b> na busca de promover a aprendizagem para as juventudes de forma significativa” (P. 48).</p> |
| - Questionamentos quanto à função da escola e o exercício de seu papel social: | <p>“[...] essas exigências <b>requerem professores cada vez mais engajados e competentes profissionalmente para responderem a elas</b>” (P. 26).</p> <p>“Nessa perspectiva, <b>o protagonismo juvenil</b> provoca a reflexão sobre a função social da escola, que também é de conscientização para a formulação da crítica, da reflexão e da ação” (P. 26).</p>   |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pernambuco, 2021 (grifos nossos).

É possível notar que os problemas elencados pelo Currículo circundam em torno da readequação da educação aos anseios do mercado e à colocação da entidade escolar como mera prestadora de serviços. Resta claro que o documento entende que a escola e os estudantes precisam se adaptar às problemáticas levantadas, sem proceder, contudo, com nenhuma observação crítica acerca da origem dessas dificuldades. A ideia que se passa é que a educação está em um contínuo atraso em relação às demandas sociais, mercantis e de trabalho, cabendo ao aluno e à comunidade escolar a tarefa, heroica e individual, de reduzir essa defasagem.

A racionalidade neoliberal, que está presente no documento, visa conformar a educação a um mero instrumento de treinamento voltado ao mercado e à indústria, em um verdadeiro processo de mercantilização. Não significa dizer, por sua vez, que se deve rechaçar a preparação

para o trabalho, mas a educação não deve ter esse ideário como mote, de modo que o interesse a prevalecer deve ser o dos indivíduos, e não o do mundo do trabalho (Silva, 2022, p. 24-25).

Ainda em relação às vozes do discurso, no item 2.3 do Currículo Pernambucano há uma reflexão acerca dos sujeitos do Ensino Médio. Importante perceber que a menção que se faz dos estudantes, dos professores e da escola ocorre majoritariamente através do discurso indireto:

“Os estudantes do Ensino Médio estão imersos numa sociedade que vive a pressa e a agilidade da circulação de informações e das mudanças tecnológicas” (P. 48).

“Os estudantes são legítimos interlocutores na discussão da construção do currículo e na definição de estratégias relativas ao ensino e à aprendizagem” (P. 48).

“Incentivar o protagonismo dos estudantes é fundamental nesse processo” (P. 48).

“Nesse contexto, o professor é um mediador cuja metodologia está pautada no trabalho cooperativo, que orienta os jovens a atuarem na solução de problemas reais do dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade na qual estão inseridos” P. 49.

“As juventudes que estão, atualmente, no Ensino Médio são consideradas nativas digitais” (P. 49).

“A escola, como um dos espaços de educação, precisa estar preparada para lidar com o uso da tecnologia de forma em que ela se torne uma aliada no processo pedagógico” (P. 49).

“A escola também tem a responsabilidade de contribuir na formação dos estudantes de forma que eles façam uso crítico e consciente das tecnologias” (P. 49).

“Os professores são muito importantes nesse processo” (P. 49).

“A escola precisa proporcionar uma dinâmica de aprendizagem que considere, atenda e responda às contradições da sociedade moderna” (P. 50).

“Os estudantes precisam se reconhecer no ambiente escolar” (P. 50).

Conforme esclarecem Resende e Ramalho (2022, p. 101), as práticas sociais denotam os interesses particulares e a presença de uma determinada voz, em detrimento de outras. Dos trechos acima colacionados foi possível perceber que apesar de se afirmar que os sujeitos do Currículo são os estudantes e a comunidade escolar como um todo, todas as afirmativas acerca de quem são, seus problemas, suas necessidades, seus deveres e o que pensam partem do

discurso indireto, ou seja, os sujeitos objeto da normativa só podem manifestar seus pensamentos e interesses através de um narrador.

Essa escolha não é impensada, mas bastante questionável quando se afirma por diversas vezes que o Currículo é um documento coletivo. Convém ressaltar, também, que a escolha dos verbos (estão, são, é, precisam), podem direcionar a interpretação do interlocutor, haja vista que possuem a capacidade de pressupor determinadas concepções acerca desses sujeitos.

O esvaziamento da importância do professor resta evidente no normativo. Inicia-se falando acerca de exigências na sociedade que demandam um maior “engajamento” e “competência” dos professores, mas não se pontua especificamente quais são (Pernambuco, 2021, 26). Reforça-se, novamente, a figura da crise e do atraso na educação pública.

Em sequência, coloca-se aos professores a tarefa, enquanto “sujeitos em transformação e transformadores da realidade”, de estabelecer uma corresponsabilidade na própria formação, sem tecer nenhum comentário acerca de problemas de ordem financeira e estrutural para tanto. Cabe aos profissionais da educação, ainda, estarem sempre “abertos às inovações e às constantes aprendizagens” (Pernambuco, 2021, 26-27).

Mais à frente, porém, o documento é clarividente no seu objetivo primário quanto ao papel a ser exercido pelo professor: assumirá a figura de mero mediador (Pernambuco, 2021, 49). Para o Currículo, à medida em que o estudante assume o protagonismo na construção do próprio saber, o professor será secundário e complementar nessa relação, tão somente para fins de orientação do seu “cliente”.

Considerando-se a linguagem implementada, há alguns objetos de análise interconectados no gênero discursivo, que exemplificam a interdiscursividade presente: 1) Dominação: o texto emerge do centro do poder, ou seja, do governo (apesar da afirmativa de que se trata de documento coletivo); 2) Colonização: o discurso econômico e neoliberal colonizou diversas áreas sociais, como é o caso da educação; c) Manutenção: enquanto fruto do poder, o texto possibilita a manutenção dos seus interesses.

No que tange às bases ideológicas e hegemônicas que compõem o Currículo Pernambucano, analisou-se alguns trechos que acabam por corroborar com a ideia de manutenção das relações de dominação do capital e de racionalidade do neoliberalismo, na medida em que coloca a educação em uma posição de mercantilização. O quadro a seguir dá a tônica dos achados:

Quadro 16: Ideologia e hegemonia no Currículo de Pernambuco

| <i>Crítérios utilizados:</i>                         | <i>Ideologia:</i> | <i>Hegemonia:</i> | <i>Trechos transcritos do Currículo:</i>  |
|--|-------------------|-------------------|---|
| Ideia de qualidade e finalidade prática da educação: | Neoliberal        | Capitalista       | “Considerar a equidade e a <b>excelência</b> como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com <b>qualidade</b> . A <b>excelência</b> nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade.” (P. 18)               |
|  |                   |                   | “É imperativo que o Estado promova políticas públicas que assegurem a permanência com <b>sucesso</b> do estudante na escola, visto que, se os processos educativos não forem de <b>qualidade</b> e adequados às reais necessidades, também o impedirão de ter acesso aos bens sociais e culturais, promovendo exclusões da vida do trabalho e do exercício pleno da cidadania.” (P. 19) |
|  |                   |                   | “O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um <b>currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades</b> , novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea” (P. 21)                            |
|  |                   |                   | “Nesse cenário, a função da escola enquanto instituição formal é buscar <b>adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado</b> com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade” (P. 21)  |
|  |                   |                   | “[...] a escola deve, por sua vez, oferecer situações que <b>favoreçam o desenvolvimento de habilidades</b> e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, <b>possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir</b> nos diversos espaços sociais” (P. 22)  |
|  |                   |                   | “[trabalho] como princípio pedagógico, associada a uma abordagem reflexiva dos conteúdos que considere a relação complexa entre os potenciais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia para <b>resolução</b>   |

|                                     |            |             |   |
|-------------------------------------|------------|-------------|---|
|                                     |            |             | <p><b>de problemas, a ampliação da capacidade produtiva e empreendedora (P. 37)</b></p> <p>“A partir da investigação científica, dos processos criativos, da mediação e intervenção sociocultural e do <b>empreendedorismo</b> – numa perspectiva social –, estudantes e professores podem contribuir com a proposição de alternativas às suas inquietações, de maneira original e inventiva, a partir dos seus estudos e vivências” (P. 68)</p> <p>“O <b>empreendedorismo</b>, por sua vez, antes integrando o título da unidade curricular, passou a ser um dos <b>eixos estruturantes presentes em todos os Itinerários Formativos</b>, conforme orientam as Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF)” (P. 69)</p>  |
| Ideia de produtividade e resultado: | Neoliberal | Capitalista | <p>“[...] que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, <b>avaliadas</b> e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes” (P. 19)</p> <p>“[...] incentivá-los em sua autonomia de aprender, ajudando-os a compreender como podem e devem também, sendo autores do seu conhecimento, <b>monitorar seus progressos</b>” (P. 25)</p> <p>“[...]a formação de professores contribui para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo; para direcionamento de <b>metas comuns</b>, oriundas das necessidades da comunidade escolar definidas em seu Projeto Pedagógico e parametrizadas pelas diretrizes e políticas educacionais” (P. 27)</p> <p>“[a avaliação de aprendizagem] só tem sentido se for encarada pela comunidade escolar como uma aliada tanto do desenvolvimento de cada estudante, como do alcance da consecução das <b>metas de eficácia e qualidades</b> fixadas pela unidade escolar ou pelos sistemas educacionais” (P. 31).</p> <p>“Na última década, Pernambuco pôde vivenciar um quadro de avanços dos resultados educacionais a partir de uma <b>política voltada para a gestão eficiente com foco nos resultados</b>” (P. 45)</p> <p>“A Unidade Temática Trabalho propõe possibilitar ao estudante a ampliação da</p> |

|   |                   |                    |  |
|---|-------------------|--------------------|--|
|   |                   |                    | <p><b>concepção de trabalho associada à produtividade</b> e profissão, para incluir o papel das atividades laborais no processo de humanização” (P. 72)</p>  |
| <p>Ideia de liberdade pautada na autonomia e no protagonismo:</p> | <p>Neoliberal</p> | <p>Capitalista</p> | <p>“No segundo ano, podem se privilegiar estratégias de ensino que desenvolvam o início da produção de um projeto de vida, ou seja, sonhos e desejos, mas principalmente mecanismos para a <b>busca de materialização de metas</b>” (P. 74)</p> <p>“[...] traz o compromisso de uma educação que impulse nossos jovens a <b>assumirem posturas críticas e autônomas</b>, tornando-os capazes de construir uma sociedade mais justa (P. 45).</p> <p>“Ser protagonista é ser capaz de refletir, construir e operacionalizar um <b>projeto de vida de maneira autônoma e ética</b>” (P. 46).</p> <p>“Ao mesmo tempo em que o estudante tem o direito de aprender a construir e/ou ressignificar o conhecimento científico e escolar em busca de <b>autonomia intelectual</b>, deve ser engajar-se em projetos sociais de intervenção local que ampliem suas conexões com o seu território e possibilitem o exercício da cidadania voltada para o bem comum” (P. 48)</p> <p>“[...] o <b>protagonismo juvenil</b> mobiliza mudanças ancoradas na pedagogia ativa, a qual possibilita a criação de espaços e condições que <b>propiciam ao jovem empreender na construção do ser, do existir, do ponto de vista pessoal e social</b>” (P. 49).</p> <p>“[...] o <b>protagonismo juvenil</b> busca promover a discussão sobre as <b>responsabilidades dos indivíduos</b> e as consequências das práticas insustentáveis, considerando a formação humana integral, no sentido de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade” (P. 50).</p> <p>“É importante salientar que dá-se ao estudante <b>autonomia</b>, nesse processo, para <b>escolher qual eletiva cursará</b>” (P. 60).</p> <p>“O <b>protagonismo</b> está, necessariamente, articulado à compreensão e ao <b>desenvolvimento da autonomia</b>. Ambos</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>não podem ser vistos como o fim de um processo. Eles se desenvolvem durante todo o ato educativo uma vez que considera-se o <b>estudante como sujeito da ação pedagógica</b>. O protagonismo aqui defendido corresponde à materialização da ação juvenil em <b>várias dimensões da sua formação e da edificação social</b>” (P. 67).</p> <p>“[...] esta unidade curricular será referenciada na perspectiva da formação integral do ser humano, constituindo-se em um momento formativo para os estudantes refletirem acerca das suas potencialidades, de sua <b>capacidade de escolha</b>, bem como de sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua <b>autonomia</b>, curiosidade e <b>autogestão</b>, num constante diálogo entre identidade e reconhecimento social” (P. 70).</p> |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pernambuco, 2021 (grifos nossos).

A ideologia neoliberal é disseminada com um processo de redefinição das esferas políticas, sociais e individuais, que estão pautadas pela hegemonia do capital. Vigoram os ideais pautados em produtividade, eficiência e qualidade como condições de acesso à modernidade, que privilegia a iniciativa privada em detrimento do serviço público. Para o neoliberalismo, o agente político se torna agente econômico e o cidadão passa a ser um consumidor (Silva, 2022, p. 13-15).

No que tange à educação, a estratégia liberal é a sua retirada da esfera pública e remessa à esfera privada, o que não significa mais liberdade. Na verdade, é justamente o contrário, retira-se a educação de um lugar de discussão pública e coletiva, colocando-a como um objeto de consumo individual (Silva, 2022, p. 18).

Outra modalidade do neoliberalismo é a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas. A educação, enquanto questão social que sofre impacto da ausência ou presença de fatores políticos, passa a se preocupar com a eficiência do gerenciamento, com a administração de recursos e com a produtividade. Essa mudança de perspectiva advém da ideia neoliberal de que os métodos educativos atuais são atrasados, ineficientes e que os currículos são antiquados (Silva, 2022, p. 18-19).

O discurso da necessidade da reforma para atingir uma maior qualidade de ensino fica claro no Currículo de Pernambuco. Em vários momentos do normativo consta a ideia de uma “crise” na educação vigente, haja vista que não estaria preparada para as mudanças da sociedade

e inadequadas à globalização e às novas tecnologias. A atingimento da máxima qualidade e produtividade passam a ser condições para que o estudante tenha acesso a bens (sociais e culturais), ao trabalho e ao exercício pleno da cidadania.

Alerta Silva (2022, p. 19), no entanto, que o discurso neoliberal pautado na má qualidade ou ineficiência da educação pública não encontra guarida na ausência de gerenciamento ou inadequação do currículo primariamente, mas ocorre porque a população a que está destinada se encontra em uma posição de subordinação frente aos detentores do poder. Assim, a análise da qualidade da educação não pode se distanciar da análise também dos fatores de recurso e de poder.

Significa dizer, portanto, que a qualidade de ensino e de outros bens sociais vai depender de quem é o seu público. A educação privada tende a ser “melhor” simplesmente porque será financiada por um grupo privilegiado, logo a qualidade vai depender do quanto se investe. Ao passo em que os investimentos são realizados e uma relação mercadológica se estabelece, considerando que a educação passa a ser um bem de consumo, os “clientes” se sentirão livres para reestruturarem como queiram, sob o falso prisma da liberdade de participação (Silva, 2022, p. 20-21).

Há um verdadeiro desvirtuamento do que seria um problema social a ser enfrentado diretamente, com política governamental. As questões voltadas à igualdade e à justiça, passam a ser substituídas por discussões acerca da qualidade e da eficiência, de modo que as pessoas que são afetadas com esse subterfúgio discursivo permanecem prejudicadas, sem conseguir identificar que a causa da mencionada crise é a desigualdade econômica entre os envolvidos (Silva, 2022, p. 22).

Outro elemento que vale destacar no Currículo de Pernambuco é a ideia de liberdade pautada na autonomia e no protagonismo do estudante. Ao longo do normativo é constante a presença desses elementos como sendo o carro-chefe da reforma, relacionados às habilidades e competências do ensino, bem como à área da vida pessoal e coletiva dos estudantes.

A ideia do Currículo é proceder com a escuta ativa dos estudantes, de modo a criar um ambiente favorável à estruturação do projeto de vida e escolha dos itinerários formativos para que definam as preferências voltadas ao futuro profissional e pessoal com maior assertividade.

Verifica-se no documento em análise a presença introjada, porém expressiva, da racionalidade neoliberal. O que se pretende inculcar ao estudante é o autogoverno presente na concepção de indivíduo como empresário de si mesmo, mediante o gerenciamento da própria vida, pautado nos resultados e na lógica da concorrência.

Retira-se da escola e da comunidade escolar a importante tarefa de selecionar os conhecimentos voltados para a construção do indivíduo, e não apenas competências para o ambiente de trabalho, colocando-se para o estudante a responsabilidade acerca das escolhas, boas ou ruins, quaisquer que sejam.

O Ensino Médio *self-service*, baseado em projeto de vida, currículo flexível e empreendedorismo, posiciona a escola como uma empresa que deve se adaptar às demandas do mercado e de seus clientes. O estudante, por sua vez, é envolvido por um discurso ilusório de promessas de liberdade, acreditando que ao assumir o controle de suas escolhas (tanto profissionais quanto pessoais), obterá resultados positivos. No entanto, isso mascara o desmantelamento, planejado e intencional, da escola pública.

A grande empreitada do neoliberalismo na educação, portanto, é que como a liberdade de escolha da construção do capital humano é delegada aos estudantes, após ingressar no mercado de trabalho e caso se depare com dificuldades que poderiam ser classificadas como um “fracasso”, o sujeito neoliberal não culpabilizará o Estado, mas a si mesmo por não ter sido eficiente na própria autogestão (Scotta, 2022, p. 363).

Segundo Frei Betto (2018, p. 94), a verdadeira libertação na educação ocorre quando a hegemonia é estabelecida através do consenso e da prática, evitando-se a imposição ideológica. Portanto, para alcançar um modelo educacional crítico e participativo, é essencial que a emancipação dos indivíduos seja atingida.

Apesar de expressar que o Currículo de Pernambuco se trata de um documento cujo objetivo é a garantia de uma educação libertadora, é falacioso a esse respeito. Ao tempo em que afirma que a educação precisa estar voltada para a atenuação das desigualdades, introduz uma racionalidade que vai exatamente em sentido contrário à conscientização do estudante, sujeitando-o às amarras do capital.

O documento não possibilita o exercício da conscientização defendida por Paulo Freire. A libertação não acontece porque a ideologia neoliberal presente no normativo impede que o estudante desperte acerca da sua condição e engaje na luta voltada à libertação. Trata-se, na verdade, de uma contrarreforma travestida de solução, haja vista que reforça a educação baseada na dominação, na domesticação e na alienação do indivíduo.

Como dito, a verdadeira libertação não pode estar dissociada da práxis, bem como não é algo a ser concedido aos homens, mas sim o resultado do processo de humanização, envolvendo ação e reflexão para a transformação do mundo. Para tanto, o Currículo de Pernambuco dá uma falsa ideia de que o estudante está em uma posição de protagonismo, ou

seja, de pleno exercício de sua liberdade, quando na verdade está servindo como um objeto para a manutenção da sua subalternidade voltada ao sistema do capital.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar como o conceito de liberdade se apresenta no Currículo do Novo Ensino Médio de Pernambuco, à luz da concepção de liberdade contida no arcabouço teórico freireano.

Inicialmente, aplicando-se a tridimensionalidade da Análise Crítica do Discurso, foi possível apreender que o normativo, no que tange à análise textual, pode ser classificado da seguinte forma: 1) Quanto ao gênero discursivo: documento normativo, de caráter programático; 2) Quanto à cadeia de gêneros: pré-gênero textual, subgênero normativo, descritivo e expositivo, e gênero situado como currículo; 3) Quanto à escala de abrangência: é estadual, mas como se encontra hospedado na internet, poderá ter abrangência global; 4) Quanto à estabilização: grau alto, haja vista que sua alteração é de cunho formal, ou seja, ocorreria apenas mediante nova lei e fica adstrita à BNCC, mas não se ignora que o currículo na prática pode sofrer alterações; e 5) Quanto à homogeneização: nível alto, considerando que o texto é estruturalmente padronizado, independentemente de onde tenha sido alocado.

Ainda nesta dimensão, mas agora analisando a construção textual e a escolha de palavras por parte do emissor, restou compreendido que o documento inicia sua introdução esclarecendo que a reforma empreendida no Estado teria ocorrido por determinação ou imposição da legislação nacional. Porém, contrariamente, menciona depois que os normativos nacionais serviram como referência para a construção do Currículo Pernambucano. Tal observação é importante para entender qual a cadeia de eventos e qual a rede de textos que compõe.

Verificou-se, também, que há uma intenção clara, presente em momentos distintos do texto, em reforçar o caráter coletivo da construção do normativo. Apesar disso, as diferenças que teriam ocorrido no debate das ideias acerca do documento não aparecem, bem como não foi possível compreender quais discursos influenciaram o currículo, de modo que as parametrizações da BNCC e normativos correlatos aparentam ter imperado, haja vista o caráter obrigatório.

Passando-se para a análise da prática discursiva, verifica-se que se utiliza do meio digital para divulgação, ou seja, a internet é a mediação mais comum entre o interlocutor e o receptor. Não obstante, trata-se de uma relação de mão única, já que está direcionada aos interessados, mas não há espaço para a oitiva destes (apenas o documento “fala”). A distribuição do texto é de extensão global, pois está disponível na internet – apesar de ser direcionada ao Estado –, já o consumo textual será realizado coletivamente.

Com relação à intertextualidade, identificou-se que se trata de um documento monoglóssico, já que apenas a voz governamental impera. Isso se deve ao fato de que além de se tratar de um documento programático, de aplicação obrigatória, restou claro que há a afirmativa de um caráter de completude no documento (pleno/acabado). Ainda foram verificados traços de idealismo e de construtivismo social no texto analisado.

No que tange à prática social, restou clara a presença da ideologia neoliberal e da hegemonia capitalista. Verifica-se que o Currículo está voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, de modo que a escola passa a adotar uma conformação empresarial, na medida em que precisa se adaptar às necessidades do mercado.

Analisando-se a linguagem utilizada e a interdiscursividade, identificou-se alguns objetos interconectados no gênero discursivo: 1) Dominação: o texto emerge do centro poder (governo); 2) Colonização: a educação é colonizada pela racionalidade neoliberal, voltada ao capital; e 3) Manutenção: o texto objetiva a manutenção dos interesses do poder.

O documento é permeado pela teoria do capital humano, reforçando-se a ideia do sujeito neoliberal, empresário de si mesmo. Em nome da liberdade (autonomia e protagonismo), o estudante passa a exercer um papel de autogestão e a entender que ele mesmo é o seu capital (produtor e fonte de renda).

A educação é vista como uma política social privatizada, de modo que temas como qualidade, eficiência, excelência e concorrência são comuns, direta ou indiretamente, no normativo. Além da afirmativa constante de que a educação está em crise e precisa ser reformulada, vigora a ideia de otimização pessoal (*homo oeconomicus*), para que se garanta a melhor versão e os melhores resultados.

Importante destacar, ainda, que sob a pecha de que o aluno é livre e capaz de construir o próprio saber (construtivismo social), o professor é abordado no Currículo sob uma perspectiva secundária, de mero orientador ou mediador, ou seja, uma figura dispensável e substituível.

Tornou-se possível compreender, portanto, que o Currículo de Pernambuco não está alinhado à concepção de liberdade contida no arcabouço teórico freireano. Em vez de ser um meio favorável ao desenvolvimento da conscientização e da humanização do estudante, o normativo o mantém em uma posição subalterna e passiva, sob o jugo do capital.

Para tanto, a liberdade prometida no normativo não é a mesma liberdade de Paulo Freire, e não poderiam ser mais diferentes! A liberdade do autor é alcançada através da práxis (ação +

reflexão), que promoverá a possibilidade do indivíduo desenvolver sua emancipação através do desvelamento que faz de sua realidade e do engajamento na luta por sua libertação.

Educar para a liberdade compreende diálogo e comprometimento com a própria transformação e com a transformação da realidade que nos circunda. Não é um depósito, mas um autêntico processo de reflexão sobre o mundo, em vias de superação da ideologia dominante e do desenvolvimento do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M.; ALTAF, J. G. Análise Crítica do Discurso em Administração/Gestão: sistematização de um *framework* metodológico. **Revista ADM.MADE**, v. 22, n. 2, p. 35-47, 2018. Disponível em: < <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/admmade/article/view/5440>>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- ABREU, G. S. A. de; MINHOTO, M. A. P. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 46, p. 107-118, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640074>>. Acesso em: 12 set. 2023.
- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro**. São Paulo: Moderna, 2021.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, 2019. Disponível em: < <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>>. Acesso em 04 abr. 2024.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANJOS, H. **Revogação – Seção Educação**. Fundação Lauro Campos Marielle Franco e Fundação Rosa Luxemburgo, 2022. Disponível em: < <https://flcmf.org.br/wp-content/uploads/2022/11/revogaco.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2024.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, F. de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, 1984, p. 407-425. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod\\_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em 12 set 2023.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRrYS4mD/#ModalHowcite>>. Acesso em 04 abr. 2024.
- BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: s.n., 1994.

BETTO, F. **Por uma educação crítica e participativa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; ZANATTA, S. C.; NAGASHIMA, L. A. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.297**, de 15 de dezembro de 1975. Brasília, DF, 1975a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-norma-pl.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Parecer nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. Brasília, DF, 1975b. *In: Documenta nº 170*, Rio de Janeiro: 1975. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer\\_76-1975\\_o\\_ensino\\_de\\_2o\\_grau\\_na\\_lei\\_5.692-71.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. **Conteúdo presidencial digital**. Discurso pronunciado por Fernando Collor, na cerimônia de posse no Congresso Nacional, em 15 de março de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em 3 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. **Conteúdo presidencial digital**. Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em 3 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.880**, de 9 de junho de 2004. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 339**, de 28 de dezembro de 2006. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb\\_mp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: < [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: < [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.816**, de 5 de junho de 2013. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112816.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112816.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: < [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).**

Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1190083](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083)>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação (MEC). **Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio.**

Brasília, DF, 2016a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39041>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio).** Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 03 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em 12 set 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017.** Brasília: Viva Editora, 2018a. Disponível em: <

[https://download.inep.gov.br/institucional/inep\\_80\\_anos/exposicao/80anosInep.pdf](https://download.inep.gov.br/institucional/inep_80_anos/exposicao/80anosInep.pdf)>. Acesso em 3 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018b. Brasília, DF, 2018b. Disponível

em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>>. Acesso em 3 abr. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, 1991. Disponível em: <

<https://www.bresserpereira.org.br/index.php/brazilian-economy/fiscal-crisis-of-the-state/7252-240>>. Acesso em 3 abr. 2024.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUENO, A. L. **Trajatória da Política de Reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017).** 1ª ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2022.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e a influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 65-82, 2020.

Disponível em: < <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>>. Acesso em 01 abr. 2023.

CARDOSO, F.H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

CARVALHO, C. E. O fracasso do Plano Collor: erros de execução ou de concepção? **ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia**, Niterói (RJ), v. 4, n. 2, p. 283-331, 2003. Disponível em: < [https://www.anpec.org.br/revista/vol4/v4n2p283\\_331.pdf](https://www.anpec.org.br/revista/vol4/v4n2p283_331.pdf)>. Acesso em 03 abr. 2024.

CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAUÍ, M. de S. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, 2011, p. 27-41. Disponível em: < <https://www.esforce.org.br/>>. Acesso em 13 set 2023.

COLLOR, F. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243024>>. Acesso em 03 abr. 2024.

CORTI, A. P.; JACOMINI, M. A. **Novo Ensino Médio**: embates em torno da consulta pública. Blog da Boitempo, 2023. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2023/08/22/novo-ensino-medio-embates-em-torno-da-consulta-publica/>>. Acesso em 13 set 2023.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 127, 2014a, p.357-377. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 set 2023.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, 2014b, p. 912-933. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/198053142913>>. Acesso em 13 set 2023.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em 13 set 2023.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3, p. 17-28.

DARDOT, P.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATAFOLHA. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**. Opinião pública. Onda 6: Maio/21. São Paulo, mai. de 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006, p. 15-41.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25(2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>>. Acesso em 06 out 2023.

FONSECA, P. C. D.; CUNHA, A. M.; BICHARA, J. DA S. O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo? **Nova Economia**, v. 23, n. 2, p. 403–428, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer sobre a Proposta MEC para o Ensino Médio a partir do Sumário Executivo dos resultados preliminares da consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**. Brasília, agosto de 2023. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Considera%C3%A7%C3%A3o\\_sobre\\_a\\_Proposta\\_MEC.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Considera%C3%A7%C3%A3o_sobre_a_Proposta_MEC.pdf)>. Acesso em 12 out 2023.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FRIGOTTO, G. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Educação**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.) **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

EMPRESÁRIOS se dizem contra atual modelo econômico e apóiam Lula. **Folha de S. Paulo**, 29 jul. 2002. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u35178.shtml>>> Acesso em 03 abr. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz e DUCK, Graça. **O neoliberalismo neofascista do governo Bolsonaro e os desafios para a esquerda**. Dossiê: O governo Bolsonaro e Perspectivas de esquerda. Marxismo21.org, 2019. Disponível em: < <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/12/Luiz-Filgueiras-e-Gra%C3%A7a-Druck.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2024.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIS, A. **O ponto a que chegamos**: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 1982.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1978.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAMLIN, C. L. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/svB4cjfqcN9zhFQzbybqV5n/?lang=pt#>>. Acesso em 12 out. 2023.

HAN, B-C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas do poder**. 10ª ed. Belo Horizonte, MG: Âyiné, 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HORA, D. L. da. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)**. 1996. 234f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

HORN, G. B.; MACHADO, A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, 2018, p. 1-22. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>>. Acesso em 12 out. 2023.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <<https://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P. (Org.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2022. Disponível em: <<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/livros-links-artigos-2/>>. Acesso em 04 abr. 2024.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução H. Monteiro e F. Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n. 34, 2018, p. 1-23. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>>. Acesso em 12 out. 2023.

LIMA, V. A. de. **Paulo Freire**: a prática da liberdade, para além da alfabetização. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários informativos. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022, p. 315-334. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: < [cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/revista\\_esforce\\_vol\\_16\\_n35\\_2022\\_finalweb.pdf](https://cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n35_2022_finalweb.pdf) >. Acesso em: 01 abr. 2023.

LIMA, A. P. M. de; SOUZA, F. das C. S.; OLIVEIRA, L. de A. B. A legalização da dualidade no ensino técnico brasileiro: um estado do conhecimento sobre o Decreto nº 2.208/1997. **Revista Principia**, n. 47, 2019, p. 172-180. Disponível em: < <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n47p172-180>>. Acesso em 12 out. 2023.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, 2004. Disponível em: < [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/293](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293)>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 21, p. 1-9, 2005.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MARTUSCELLI, D. E. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MASCARO, A. L. **Crítica do fascismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

MEC. **História**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>>. Acesso em 03 abr. 2024.

MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

MEC. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. Gramsci e a educação. *In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci*, 2016, Fortaleza/CE. Anais da Jornada: ISSN 2526-6950, Volume I, Publicado em maio de 2017. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINISTRO da Educação defende que universidade seja ‘para poucos’. **G1**, [S. l.], 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MINUCELLI, C. P.; SANTOS, J. A. A. dos; DOMBROWSKI, O. #OCUPAPARANÁ – As ocupações das escolas públicas paranaense em outubro de 2016. **Revistas Temáticas**, v. 24, n. 47/48, 2016. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11123/6408>>. Acesso em 03 abr. 2024.

NOGUEIRA, J. U. de A. **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado Brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização**. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999, p. 61-74. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 out. 2023.

PEREIRA, A. da S.; TEIXEIRA, L. M. S.; PEREIRA, R. S. Discurso. *In: IRINEU, L. M.; PEREIRA, A. dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. dos S.; LIMA, F. H. R. de; SANTOS, S. F. dos (Org.). Análise de Discurso Crítica: Conceitos-Chave*. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa de Pernambuco. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Recife: Assembleia, 2008. Disponível em: < <https://legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008>>. Acesso em 12 out. 2023.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021. Disponível em: < <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>>. Acesso em 12 out. 2023.

PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 2, 1987, p. 27-72. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33389>>. Acesso em 12 out. 2023.

QUEIROZ, F. Crise política no Governo Dilma Rousseff: uma análise a partir do conflito de classes. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 27, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17521>>. Acesso em 04 abr. 2024.

RAMALHO, V. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.26512/les.v8i0.9190>>. Acesso em 07 set. 2023.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F de. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012, p. 99-112.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, 2004. Disponível em: < [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/307](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307)>. Acesso em: 05 set 2023.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. Disponível em: < [https://www.academia.edu/16380228/An%C3%A1lise\\_de\\_discurso\\_para\\_a\\_cr%C3%ADtica\\_o\\_texto\\_como\\_material\\_de\\_pesquisa](https://www.academia.edu/16380228/An%C3%A1lise_de_discurso_para_a_cr%C3%ADtica_o_texto_como_material_de_pesquisa)>. Acesso em: 05 set. 2023.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

REZENDE FILHO, C. de B. **Histórica econômica geral**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RORIZ, E. O. M. **BNCC e influências neoliberais: Base Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de ciências humanas. Maringá: Ed. UEM, 2011, p.101-120. SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo *versus* democracia. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SADRI, S.; SILVA, M. R. da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n2/1984-7114-ctp-19-02-28.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2024.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, v. 11, n. 2, p. 23-47, 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdMbTk3MtbcJBkNqZWh48p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 abr. 2024.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, J. T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, S. R. dos; ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A. de. Estado Neoliberal e Educação Profissional no Brasil: Transformações de Paradigmas em Nosso Circuito Histórico. **Direito Público**, v. 18, n. 98, 2021. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/>>. Acesso em 03 abr. 2024.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 03 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. SCHEEFFER, F.; CIGNACHI, H. Liberdade (neo)liberal: que liberdade é essa? **Revista Pensamento Plural**, n. 12, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pensamentoplural/article/view/3177>>. Acesso em 04 abr. 2024.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Edusp, Paz e Terra, 1984.

SCOTTA, L. O estudante protagonista e responsabilizado no novo ensino médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3145>>. Acesso em 04 abr. 2024.

SENADO FEDERAL. **Ensino médio**: ministro entrega à CE resultado de consulta pública. Agência Senado, Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>>. Acesso em 10 set. 2023.

SILVA, A. G. F. da. Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade. **Revista de Educação Unisinos**, v. 16, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.03>>. Acesso em 04 abr. 2024.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2022.

SOARES, C. B.; CAMPOS, C. M. S.; YONEKURA, T. Marxismo como referencial teórico-metodológico em saúde coletiva: implicações para a revisão sistemática e síntese de evidências. **Rev Esc Enferm USP**, v. 47, 2013, p. 1403-1409. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000600022>>. Acesso em 10 set. 2023.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SOUZA, M. B. de.; HOFF, T. S. R. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/urbe/a/3MJh66qb4LrfjwrFLdytrQ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 03 abr. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Contribuições para o Novo Ensino Médio a partir das propostas do Ministério da Educação** [Nota Técnica]. Agosto de 2023. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/08/nota-tecnica-contribuicoes-para-o-nem-a-partir-das-propostas-do-mec-todos-pela-educacao.pdf>>. Acesso em 12 out 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em 03 abr. 2024.

VAN DIJK, T. A. Ideología y análisis del discurso. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, nº 29, abr/jun 2005, p. 9-36. Disponível em: <[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-52162005000200002&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-52162005000200002&script=sci_abstract)>. Acesso em 01 abr. 2023.

VANDENBERGHE, F. O maremoto do Realismo Crítico. **Teoria e Cultura**, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/27895>>. Acesso em 12 out. 2023.

VARGAS, G. **A Nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, v. 1-3, 1938.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004. Disponível em: <[https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297/313](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313)>. Acesso em 01 abr. 2023.