



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS SUL – SEDE - MORRINHOS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

LINHA 1: Cultura e Relações de Poder

SUELY GONÇALVES DE SOUZA

**DO GOLPE DE 2016 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LUTAS  
PELA EDUCAÇÃO**

MORRINHOS-GO

2025

SUELY GONÇALVES DE SOUZA

**DO GOLPE DE 2016 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LUTAS  
PELA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós- Graduação em História, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Sul, na cidade de Morrinhos, sob a orientação do Professo Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves.

MORRINHOS-GO

2025

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729g                    SOUZA , Suely Gonçalves de  
DO GOLPE DE 2016 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
(BNCC): LUTAS PELA EDUCAÇÃO / Suely Gonçalves de  
SOUZA ; orientador Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves;  
co-orientador Guilherme Ignácio Franco de ANDRADE. --  
Morrinhos, 2025.  
191 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em História) -- Câmpus Sul - Sede:  
Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Educação Pública; . 2. Base Nacional Comum  
Curricular; . 3. Hegemonia Cultural;. 4.  
Neoliberalismo.. I. Gonçalves, Rodrigo Jurucê Mattos,  
orient. II. ANDRADE, Guilherme Ignácio Franco de,  
co-orient. III. Título.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Coordenação do Programa de Mestrado em História

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE

## SUELY GONÇALVES DE SOUZA

No dia primeiro de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco (01/09/2025), às treze horas e trinta minutos (13h30min), na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul – Sede Morrinhos, teve lugar a Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Suely Gonçalves de Souza**, intitulada “**Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**”. A Banca Examinadora foi composta pelo **Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves**, Orientador e Presidente da Banca, e pelos professores **Dr. Pedro Leão da Costa Neto** e **David Maciel** Membros Externos e **Dr. Thiago Henrique Costa Silva**, Membro Interno. Os examinadores arguíram na ordem citada. A mestranda respondeu satisfatoriamente às questões apresentadas. Às 16:00 horas, a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, estabelecendo os seguintes resultados:

**Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves – Ass.** Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves

Aprovada (X) Reprovada ( )

**Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Ass.** Pedro Leão da Costa Neto

Aprovada (X) Reprovada ( )

**Prof. Dr. David Maciel – Ass.** David Maciel

Aprovada (X) Reprovada ( )

**Prof. Dr. Thiago Henrique Costa Silva – Ass.** Thiago Henrique Costa Silva

Aprovada (X) Reprovada ( )

OBS:

**Presidente da Banca – Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves – Ass.** \_\_\_\_\_

**Resultado final:** APROVADA (X) REPROVADA ( )

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestranda examinada e pelo Coordenador do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História.

**Mestranda:** Suely Gonçalves de Souza

**Coordenador:** Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves

**Obs:** A aluna deverá encaminhar, no prazo de até 60 dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação para arquivamento e devidos encaminhamentos e a documentação que constam na Resolução do Colegiado do PPGHIS/UEG n. 02/2020, de 17 de dezembro de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir sonhar e ter disposição para tornar esses sonhos em realidade. O percurso no mestrado não foi fácil e, ao contrário de muitos, a minha jornada tem sido marcada por desafios. Venho de uma família com pouca escolaridade, e me orgulho de ser a primeira pesquisadora, não apenas no meu núcleo familiar, mas também entre os meus parentes. Para muitos, o significado de ter esse título acadêmico é desconhecido, o que se reflete, de certa forma, no tema da minha pesquisa, que trata da educação para a formação de mão de obra – uma realidade que também vivo, pois sou parte da classe trabalhadora deste país.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que a minha jornada no mestrado e concretização desta pesquisa fosse possível, especialmente ao meu orientado, Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves, que sempre esteve disponível e disposto a sanar minhas dúvidas e indicar caminhos. Mais do que isso, mostrou-se muito gentil e respeitoso ao ensinar e ao entender minhas dificuldades e limitações, mantendo o rigor necessário como professor e orientador. Sou grata por tê-lo como orientador, pois, sem ele, este percurso seria ainda mais difícil. Posso afirmar que aprendi muito a cada novo desafio e com cada novo estudo, tanto em relação à minha pesquisa quanto compondo o grupo de estudos remoto "Marx e Marxismo", coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves (PPGHIS-UEG) e pelo Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto (Curitiba).

Agradeço aos professores que compõem esta banca de avaliação, que, com seu rigor acadêmico e experiência, colaboram para que este trabalho se fortaleça e se refine. O respeito e a colaboração de cada um são essenciais neste processo de formação.

Aproveito para agradecer a todos(as) servidores(as) públicos(as) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Morrinhos, especialmente à querida Tânia, secretária do PPGHIS, por sua acolhida a todos e por irradiar alegria por onde passa.

Da mesma forma, agradeço à Prefeitura de Caldas Novas, à pessoa do prefeito Cleber Marra, e à Secretaria de Educação, à pessoa da secretária Vanessa de Oliveira, por me

concederem licença para aprimoramento durante todo o período do mestrado. Igualmente, agradeço à minha diretora, Silvana Gonçalves, e à coordenadora, Ellen Cristina, pelo incentivo e por não medirem esforços para que eu concretize esse sonho.

Não poderia deixar de agradecer, com carinho, ao meu esposo, Wendell Siqueira Marinho, meu companheiro de mestrado, de estudo e de vida. Sou grato por ter você ao meu lado em todas as etapas – algumas vezes em situações mais complicadas, outras até muito alegres, mas sempre de muito aprendizado.

À minha mãe, que, mesmo sem entender exatamente o porquê de fazer um mestrado, sempre me incentivou a estudar. Na época da escola, ela dizia: “Estude, pois é a única coisa que ninguém pode tirar de você”. Minha mãe, que foi pai e mãe, nem teve a oportunidade de estudar. Ela criou sozinha oito filhos, trabalhando no campo. Assim, nossa vida, minha e de meus irmãos, não foi fácil, mas ela nunca deixou de acreditar que a educação pode transformar vidas. Agradeço também aos meus irmãos por acreditarem em mim e me incentivarem, cada um a seu modo.

Agradeço também à minha amiga Nayara Guimarães, que, já no mestrado, me incentivou a ingressar no PPGHIS e me apresentou à querida Vilandia, que rapidamente se tornou alguém essencial em minha vida acadêmica. Seu trabalho de mentoria foi um norte para elaboração do projeto e para as demais etapas do mestrado. Juntas, participamos de grupos de estudo, compartilhamos apresentações em congressos, e sua sabedoria me inspira diariamente.

Aos colegas de mestrado, que sempre foram acolhedores e festivos. Meu agradecimento, especialmente à amiga Vera Amaral, que conheci no mestrado e nos tornamos companheiras de estrada por morarmos na mesma cidade e irmos ao Campus Morrinhos cidade vizinha a nossa para cursar o mestrado.

Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a beleza libertadora do intelecto para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.

*Albert Einstein.*

## RESUMO

Esta dissertação analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do pós-golpe de 2016, investigando suas implicações para a educação pública e as relações de poder que perpassam a política educacional brasileira. Fundamentada na teoria marxista e no pensamento gramsciano, a pesquisa observa o impacto da BNCC na ampliação das desigualdades educacionais, com ênfase na influência do setor privado. Parte-se da questão norteadora: como a BNCC contribui para o aprofundamento das desigualdades e a reemergência de contradições na educação, considerando a relação entre a educação pública e privada? A partir dessa questão, o objetivo geral é analisar as abordagens da BNCC à luz das contradições do sistema capitalista, refletindo sobre como o documento curricular impacta qualitativamente o ensino público frente ao privado. Especificamente, a pesquisa busca examinar o pensamento de Antonio Gramsci sobre educação e hegemonia, bem como as contribuições de Dermeval Saviani, relacionando-as às diretrizes neoliberais que permeiam a BNCC. Esta pesquisa aborda a BNCC como um instrumento centralizado, que, ao padronizar o ensino público, restringe a autonomia pedagógica e impõe limitações ao desenvolvimento crítico dos estudantes, favorecendo uma formação segmentada que atenda aos interesses do capital. A pesquisa examina, ainda, o processo de mercantilização da educação no Brasil e as consequências das políticas neoliberais renovadas após o golpe de 2016, como a Lei do Teto de Gastos e a Reforma do Ensino Médio, que impactam níveis de financiamento e a qualidade da educação pública. Nossa hipótese é a de que a BNCC, ao uniformizar o ensino público e permitir múltiplas abordagens ao setor privado, intensifica as disparidades sociais no campo educacional. O trabalho destaca a importância de uma educação crítica e emancipatória que contrapõe uma lógica capitalista, permitindo que uma classe trabalhadora tenha acesso igualitário a uma formação de qualidade. Com esta análise, pretendemos contribuir para o debate sobre as contradições e desafios do sistema educacional brasileiro, propondo uma reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que promovam a justiça social e a superação das desigualdades estruturais.

**Palavras-chave:** Educação pública; Base Nacional Comum Curricular; hegemonia cultural; neoliberalismo.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the National Common Curricular Base (BNCC) in the context of the post-2016 coup, investigating its implications for public education and the power relations that permeate Brazilian educational policy. Based on Marxist theory and Gramscian thought, the research observes the impact of the BNCC on the widening of educational inequalities, with an emphasis on the influence of the private sector. It starts with the guiding question: how does the BNCC contribute to the deepening of inequalities and the reemergence of contradictions in education, considering the relationship between public and private education? Based on this question, the general objective is to analyze the approaches of the BNCC in light of the contradictions of the capitalist system, reflecting on how the curricular document qualitatively impacts public education compared to private education. Specifically, the research seeks to examine Antonio Gramsci's thinking on education and hegemony, as well as the contributions of Dermeval Saviani, relating them to the neoliberal guidelines that permeate the BNCC. This research approaches the BNCC as a centralized instrument that, by standardizing public education, restricts pedagogical autonomy and imposes limitations on the critical development of students, favoring a segmented education that serves the interests of capital. The research also examines the process of commodification of education in Brazil and the consequences of the neoliberal policies renewed after the 2016 coup, such as the Spending Cap Law and the High School Reform, which impact funding levels and the quality of public education. Our hypothesis is that the BNCC, by standardizing public education and allowing multiple approaches to the private sector, intensifies social disparities in the educational field. The work highlights the importance of a critical and emancipatory education that counters capitalist logic, allowing the working class to have equal access to quality education. With this analysis, we intend to contribute to the debate on the contradictions and challenges of the Brazilian education system, proposing a reflection on the need for public policies that promote social justice and overcome structural inequalities.

**Keywords:** Public education; National Common Curricular Base; cultural hegemony; neoliberalism.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| BNCCEM | Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio                                                             |
| CNPq   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                           |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação                                                            |
| DEM    | Democratas (DEM)                                                                                        |
| EAD    | Educação a Distância                                                                                    |
| FHC    | Fernando Henrique Cardoso                                                                               |
| FIES   | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior                                                  |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação |
| GO     | Goiás                                                                                                   |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| MDB    | Movimento Democrático Brasileiro                                                                        |
| MEC    | Ministério da Educação                                                                                  |
| MES    | Ministério da Educação e Saúde                                                                          |
| MP     | Medida Provisória                                                                                       |
| OCDE   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                               |
| ONGs   | Organizações Não Governamentais                                                                         |
| PAC    | Programa de Aceleração do Crescimento                                                                   |
| PCB    | Partido Comunista Brasileiro                                                                            |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                       |
| PCNEM  | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                                   |
| PCO    | Partido da Causa Operária                                                                               |
| PDRAE  | Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado                                                          |
| PDT    | Partido Democrático Trabalhista                                                                         |
| PEC    | Proposta de Emenda Constitucional                                                                       |
| PMDB   | Partido do Movimento Democrático Brasileiro                                                             |

|         |                                                      |
|---------|------------------------------------------------------|
| PNE     | Plano Nacional de Educação                           |
| PNLD    | Plano Nacional do Livro Didático                     |
| ProUni  | Programa Universidade para Todos                     |
| PRTB    | Partido Renovador Trabalhista Brasileiro             |
| PSDB    | Partido da Social Democracia Brasileira              |
| PSDC    | Partido Social Democrata Cristão                     |
| PSOL    | Partido Socialismo e Liberdade                       |
| PSTU    | Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado       |
| PT      | Partido dos Trabalhadores                            |
| PUC     | Pontifícia Universidade Católica                     |
| PV      | Partido Verde                                        |
| RN      | Rio Grande do Norte                                  |
| SP      | São Paulo                                            |
| SRI     | Secretário de Relações Institucionais                |
| STF     | Supremo Tribunal Federal                             |
| TCU     | Tribunal de Contas da União                          |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul            |
| UNDIME  | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas                    |
| USP     | Universidade de São Paulo                            |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                               | 133 |
| 1. A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICA .....                                                                          | 17  |
| 1.1. A Escola Unitária e a Hegemonia na obra de Antonio Gramsci: compreendendo os desafios e transformações da educação ..... | 19  |
| 1.2. Educação no Brasil .....                                                                                                 | 27  |
| 1.3. Trabalho e educação no Brasil: breves discussões sobre as relações de poder e hegemonia nas estruturas sociais .....     | 39  |
| 2. NEOLIBERALISMO, GOLPE DE 2016 E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL .....                                            | 56  |
| 2.1. Educação pública <i>versus</i> educação privada: o lobby do setor privado.....                                           | 58  |
| 2.2. Da presidência ao golpe de 2016: o governo de Dilma Rousseff.....                                                        | 93  |
| 2.3. Reforma do ensino médio e BNCC: ajustes educacionais ao capital e seus impactos na formação crítica .....                | 108 |
| 3. ANÁLISE DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL: DESIGUALDADES E CONTRADIÇÕES .....                              | 115 |
| 3.1. Ditames Legais: CF/88, LDB E Plano Nacional de Educação .....                                                            | 154 |
| 3.2 Entre normas e subjetividades: a lei da bncc como arquitetura política da educação brasileira.....                        | 124 |
| 3.2.1. A proposta da BNCC.....                                                                                                | 127 |
| 3.2.2 . A BNCC antes e após o golpe de 2016: uma análise comparativa.....                                                     | 136 |
| 3.2.3 Reforma do Ensino Médio e os Impasses da Lei nº 13.415/2017: entre promessas e controvérsias .....                      | 145 |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3 Pedagogia do “aprender a aprender” <i>versus</i> pedagogia do “aprender a fazer” .....  | 147 |
| 3.4 Um único modelo para a escola pública, diversas possibilidades para o setor privado ... | 150 |
| 3.5 A estrutura geral da bncc e sua aplicação ao ensino médio.....                          | 155 |
| 3.5.1 Área de Linguagens e suas Tecnologias.....                                            | 157 |
| 3.5.2. Área de Matemática e suas Tecnologias.....                                           | 160 |
| 3.5.3. Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias .....                                | 163 |
| 3.5.4. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas .....                                   | 166 |
| 3.5 5. A BNCC e os Itinerários Formativos .....                                             | 169 |
| 3.5.6. Síntese.....                                                                         | 171 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                  | 173 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                           | 177 |

## INTRODUÇÃO

A educação ocupa uma posição central na disputa ideológica entre as classes sociais, sendo o Estado um agente mediador fundamental nesse processo. A formulação de legislações educacionais é influenciada por condicionantes sociopolíticos, incluindo os interesses econômicos do setor educacional privado e os interesses políticos daqueles que possuem o poder de legislar diretamente sobre o tema.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa analisar como se deu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do golpe de 2016, a fim de compreender suas perspectivas ideológicas relativas a educação, confrontar com suas ações materiais, e como a classe, os governos e grupos políticos tratam o tema, uma vez que este documento curricular tem como objetivo de formalizar um currículo comum entre todos os entes federados.

A educação é atualmente uma das pautas mais frequentes nos discursos políticos, pois não seria socialmente aceitável que se defendesse, de maneira explícita, a desvalorização do sistema educacional. No entanto, medidas indiretas são frequentemente inovadoras ou propostas, como a Lei do Teto de Gastos, o projeto de lei “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio, entre outras ações que, de forma sutil, enfraquecem um dos poucos mecanismos de desenvolvimento intelectual disponível para a classe trabalhadora.

Observa-se que, após o golpe de 2016, que resultou na deposição da presidenta Dilma Rousseff, a disputa pelo controle do Estado — seja por vias eleitorais ou não — e pela hegemonia ideológica tem impactado diretamente a produção de políticas públicas, legislativas, currículos escolares e outros instrumentos legais. A educação é uma bandeira sempre presente nesses discursos, mas, na prática, muitas ações moderadas ao fortalecimento educacional foram superadas, como se viu na condução do Ministério da Educação durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Nota-se a continuidade de um modelo educacional segmentado, que reforça a lógica de dominação de classes, na qual a classe trabalhadora recebe uma formação voltada ao trabalho, enquanto a classe dominante é formada para a “gerência”.

Por tais inquietações é que propomos a seguinte questão norteadora: Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para a ampliação das desigualdades e o ressurgimento de contradições anteriormente mitigadas na educação considerando a influência do setor educacional privado na diacronia entre educação pública e educação privada?

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegemos um referencial teórico marxista e, sobretudo, centrado na perspectiva gramsciana sobre educação para fazer frente aos discursos

tendo como objetivo geral analisar as abordagens educacionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nas desigualdades e contradições do sistema capitalista exacerbados na qualidade do Ensino Público versus o Ensino Privado. Especificamente revisando as concepções teóricas de Gramsci e seus debatedores perscrutando o eixo da educação, da política e dos interesses empresariais, relacionando as diferentes concepções ideológicas relativas ao sistema educacional brasileiro determinantes para a luta de classes e mapeando leis, emendas constitucionais, decretos, instruções normativas e resoluções determinantes ao modus operandi do sistema educacional brasileiro.

Constituindo-se como campo fértil de disputa para disseminação ideológica a educação é vista pelo grupo dominante como meio para imposição do senso comum pelos aparelhos privados de hegemonia, para que exerça seu papel de convencimento e persuasão em diversas esferas sociais, reproduzindo as desigualdades sociais, como também as ideologias e os valores das classes dominantes.

Tais interesses desses grupos dominantes encontram na educação meios de introduzi-los através do currículo, dos métodos de ensino e da seleção de conteúdo. Pois é equivocado afirmar que todo projeto educacional é necessariamente bom, tanto que diversos regimes autoritários como a Ditadura Militar no Brasil em 1964 e o Nazismo na Alemanha foram também difundidos através de projetos educacionais, provando que o sistema de ensino não é neutro e que nem toda “educação” é boa para todos.

Desta forma, quando pensamos a educação para a classe trabalhadora brasileira e visualizamos este projeto dentro de um país cujo modo de produção é o capitalismo, conseguimos perceber que se trata, no mais das vezes, de uma educação para a mão de obra, pensada pela classe dominante para a manutenção da engrenagem capitalista. Do ensino básico ao médio, acompanha o filho do trabalhador sua condição de classe. Discursos meritocráticos falseiam a pseudoigualdade de oportunidades entre ricos e pobres.

Desta forma, notamos que a BNCC não é capaz de alinhar os conteúdos para todo país, excluindo distâncias e diferenças entre a educação das classes, unificando o ensino, sem a dicotomia de educação para quem pensa a educação e para quem a executa. Por isso, é que a teoria marxista e o pensamento gramsciano sobre a educação se mostram adequados para analisar criticamente diretrizes tão importantes para toda a educação do país.

Portanto, o que pleiteamos é uma educação crítica capaz de conceder a todos as mesmas experiências, acessos, debates, conhecimentos culturais e tecnológicos, onde não se faça a

disjunção entre quem pensa e quem executa e que recuse a ideia de que é da natureza humana que uns nascem para pensar e outros nascem para trabalhar, conforme pensamento gramsciano.

Para realizar as análises e reflexões, a matriz teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa foi materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. E para dar início ao desenvolvimento da pesquisa acadêmico-científica realizamos levantamentos bibliográficos e revisão da literatura acerca da temática, bem como dos discursos políticos e documentos que tratam da questão educacional no Brasil, anteriormente mencionados.

Para tanto, a presente pesquisa trata-se de um estudo cuja abordagem é qualitativa e exploratória quanto aos objetivos e perpassa uma análise documental quando se debruça sobre a análise da BNCC, relacionando-a ao contexto de sua criação até sua efetiva implantação analisando como ela vinha sendo pensada antes e depois golpe de 2016, até dias atuais.

Dessa forma de pesquisa possui caráter documental e desenvolvida com uso de fontes primárias e secundárias. Fontes primárias documentais como BNCC de 2016, políticas públicas educacionais encampadas pelas legislações existentes, a própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNL), dentro outros que se mostraram relevantes ao longo da pesquisa, quanto às fontes secundárias, estas foram orientadas principalmente a partir de autores de tradição marxista que discutiam especialmente sobre a educação e política, sendo António Gramsci nosso autor central e principal norteador para os demais referenciais.

A escolha pela pesquisa qualitativa foi devido, segundo Gil (2008) ela permitir uma maior reflexão onde os dados analisados possuírem aspectos mais interpretativos que demonstrativo, o que se coaduna com nossa análise crítica tanto dos discursos quanto dos documentos como estatutos e planos de governo, haja vista que o ponto central em nossa perspectiva é que não basta alardear uma luta pela educação que não se concretiza na vida cotidiana.

Após o percurso metodológico de catalogação das fontes, leitura crítica, exposição e análise, realizamos a confrontação com os aspectos históricos, historiográficos e teóricos para apresentação das contradições das fontes e de suas raízes ideológicas.

A organização dos capítulos deste trabalho dissertativo está estruturada em três capítulos. No Capítulo 1, denominado de “A educação como campo de disputa ideológica”, apresentamos o pensamento gramsciano, para analisarmos as contribuições de Gramsci que mesmo sendo outra realidade e outro recorte temporal, a quase 90 anos de sua morte o tema dicotomias educacionais ainda prevalece no Brasil. Desse modo buscamos seu pensamento/

conhecimento para entendermos a nossa realidade educacional, analisando a educação a partir da perspectiva da escola unitária. Gramsci, propõe transformações no sistema educacional italiano em crise, capaz de reorganizar seu currículo, visando superar as divisões entre a educação clássica, focada na burguesia e no progresso intelectual, e a educação profissional, focada nas habilidades manuais e direcionada aos trabalhadores.

De acordo com Gramsci, a escola unitária sem distinção de escolas diferentes para cada classe seria possível chegar numa educação emancipatória coadunando com as ideias de Saviani que defende uma educação igualitária e transformadora, que forme indivíduos capaz de entender a realidade em que vive e com condições de lutar por seus direitos

No capítulo 2, com a denominação de “Neoliberalismo, golpe de 2016 e impactos na educação e trabalho no Brasil”, são examinados os efeitos do golpe de 2016 sobre a educação e o trabalho, com foco no papel do neoliberalismo e suas implicações para as políticas públicas educacionais. Discute-se como reformas, como a Lei do Teto de Gastos e a Reforma do Ensino Médio, servem aos interesses do capital, promovendo ajustes que aprofundam desigualdades e limitam o desenvolvimento crítico dos estudantes. A análise é contextualizada pela trajetória política de Dilma Rousseff e pelas mudanças estruturais promovidas durante o governo Bolsonaro.

O capítulo final “Análise da BNCC e Suas Implicações no Sistema Educacional: Desigualdades e Contradições” irá realizar uma análise da BNCC, comparando as diretrizes antes e após o golpe de 2016. Examinar-se-á a influência das normas constitucionais e legais, como a CF/88 e a LDB, no desenvolvimento da BNCC, e discutir-se-á o modelo pedagógico proposto, contrastando-o com as demandas de formação crítica. A pesquisa será concluída com uma reflexão sobre a desigualdade educacional promovida pela BNCC, que padroniza o ensino público enquanto permite múltiplas abordagens no setor privado.

## 1. A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICA

A medida em que a educação é um campo fértil para promover a dominação e a perpetuação das desigualdades de classe, gênero, raça e outras formas de opressão, também é um espaço de resistência e questionamento, no qual se promove uma educação crítica e emancipatória, formando indivíduos com condições de superar a sua realidade, evidenciando uma arena de disputas de poder entre a classe dominante e a classe trabalhadora, para lembrar o próprio Marx.

Em uma análise da estrutura social dentro de um contexto capitalista, observa-se fundamentalmente a divisão em duas grandes classes sociais, determinadas pelas relações de propriedade e produção. De um lado, encontra-se a burguesia ou classe dominante, constituída pelos proprietários dos meios de produção, tais como fábricas, terras, máquinas e outros recursos. Esta classe, embora unida pela posse desses meios, apresenta frações internas com interesses divergentes, como industriais *versus* proprietários de terras, refletindo a complexidade e a dinâmica interna de poder. Por outro lado, está o proletariado ou classe dominada, composta pelos trabalhadores assalariados que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Similarmente, essa classe também abriga diferentes subgrupos, com variadas condições de trabalho e níveis de qualificação, indicando uma heterogeneidade dentro da própria classe. Dessa forma, o conflito social se manifesta não apenas entre essas duas grandes classes, mas também dentro delas, fruto dos interesses econômicos e sociais divergentes que emergem em função da posição de cada grupo na estrutura da sociedade.

Luta de classe é um conceito fundamental da teoria marxista, que enxergava a sociedade em classes, onde uns eram dominados e outros dominantes, com seu método de análise e compreensão do mundo material, desenvolveu o materialismo histórico, para analisar e compreender a sociedade dentro de um contexto social, passível de mudanças estando sempre em movimento e determinadas pelas condições materiais humana. Essa teoria busca explicar como as sociedades humanas se desenvolvem, mudam e evoluem ao longo do tempo, com foco nas relações econômicas e sociais abordagens que Gramsci e Saviani também compartilham em seus debates.

O materialismo histórico parte do entendimento que as condições materiais é que indicarão como a produção de bens e serviços será organizada em uma sociedade, desempenhando um papel fundamental na determinação das estruturas sociais, políticas e

culturais. Sendo ele uma teoria complexa e tem sido objeto de muitas interpretações e debates ao longo do tempo.

Enquanto alguns o consideram uma ferramenta valiosa para analisar a sociedade e as mudanças históricas, outros o criticam por simplificar demais a complexidade das sociedades humanas. E como a educação encontra-se intrinsecamente ligada a sociedade ela permeia as duas classes.

A partir de tais questões, nosso estudo busca também compreender a interligação entre educação, questões sociais e a luta de classes no contexto do capitalismo. Marx e Engels argumentam que a educação em sociedades capitalistas frequentemente serve aos interesses da classe dominante, perpetuando desigualdades e mantendo a classe trabalhadora em um estado de alienação. Eles acreditavam que a verdadeira transformação social poderia vir apenas através de uma revolução proletária, onde a classe trabalhadora, majoritária e explorada, derrubaria a estrutura de classes e a exploração.

Nestes termos, propomos para este primeiro capítulo uma análise acerca das contribuições de Gramsci para compreendermos nossa realidade educacional, pensado sob ótica da escola unitária conceito desenvolvido por ele para transformar o sistema escolar italiano que encontrava-se em crise e tentava reorganizar seu currículo, propondo uma perspectiva educacional que buscava superar as divisões entre a educação clássica, voltada para a burguesia e o desenvolvimento intelectual, e a educação profissional, que enfatizava a instrução para habilidades manuais e era voltada para os trabalhadores.

Apontando que a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, mas que para isso é preciso compreender que na sociedade capitalista direitos como a educação não são concedidos deliberadamente pelo Estado. Em que a escolarização gratuita é uma conquista importante dos trabalhadores, alcançada através de um longo processo de luta.

Para isso aprofundaremos o entendimento desses conceitos gramscianos, explorando sua interconexão e aplicação na compreensão da educação e dos processos de transformação social, assim como Saviani, que faz essa ponte nas análises da materialidade brasileira.

Saviani faz uma ponte partindo das desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira, destacando o papel da educação na reprodução ou na superação dessas desigualdades coadunando com as ideias de Marx e Gramsci, argumentando que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a justiça e a igualdade.

Desse modo Saviani, Gramsci e Marx estão em conformidade propondo práticas educacionais transformadoras, capazes tornar indivíduos conscientes da realidade social no qual estão inseridos sendo esta condição essencial de libertação.

“Trabalho e educação no Brasil: breves discussões sobre as relações de poder e hegemonia nas estruturas sociais” amplia a análise para além do governo Dilma e foca nas interconexões entre trabalho, educação e a manutenção das desigualdades sociais no Brasil. Essa seção aborda como o capital molda as oportunidades de educação e trabalho, reforçando estruturas de poder. A partir de uma perspectiva gramsciana, o texto explora como a educação se torna um instrumento de hegemonia, controlado pela classe dominante para perpetuar uma ordem social que favorece os interesses econômicos específicos, mantendo uma classe trabalhadora em posições subalternas.

A partir desta análise crítica das inter-relações entre educação e trabalho, a seção examina as limitações da formação educacional como um meio de mobilidade social, especialmente em um contexto de políticas neoliberais. A educação, muitas vezes vendida como solução para a desigualdade, é condicionada pelas necessidades do mercado de trabalho e pela exigência do capital. Assim, esta seção destaca-se como a educação no Brasil, em vez de servir como um instrumento de emancipação, é utilizada para consolidar uma ordem social e econômica que perpetua a exploração da classe trabalhadora.

### **1.1. A escola unitária e a hegemonia na obra de Antonio Gramsci: compreendendo os desafios e transformações da educação**

O debate sobre o sistema educacional é atual frente as ofensivas do capital. Isso porque as instituições educacionais podem atuar como mecanismos de reprodução das relações de dominação existentes. Elas reproduzem as desigualdades sociais, reproduzindo também as ideologias e os valores das classes dominantes. Através do currículo, dos métodos de ensino e da seleção de conteúdos, a educação pode perpetuar as desigualdades de classe, gênero, raça e outras formas de opressão. Ao mesmo tempo, a educação pode ser um espaço de resistência e questionamento, no qual se promove uma educação crítica e emancipatória.

Antonio Gramsci, um renomado teórico marxista italiano, nasceu em Ales, Sardenha, na Itália. Durante sua juventude, ele ganhou uma bolsa em um concurso para estudar literatura na Universidade de Turim, onde teve seu primeiro contato com o Partido Socialista e se filiou a ele. Como militante político, Gramsci rompeu com os Socialistas e liderou a fundação do

Partido Comunista da Itália. Anos mais tarde, ele foi eleito deputado pela cidade italiana de Vêneto. No entanto, devido ao seu ativismo político, Gramsci foi preso e condenado a 20 anos de prisão pelo regime fascista de Mussolini, permanecendo encarcerado até os últimos dias de sua vida. Ele obteve liberdade condicional apenas alguns dias antes de sua morte, devido à sua saúde fragilizada (Fiori, 2014; Fresu, 2020).

Mesmo diante das adversidades do encarceramento, nosso autor não deixou de contribuir com suas visões e análises da sociedade. Ele ofereceu uma interpretação original do pensamento de Marx, abordando sua relevância histórica e propondo uma modernização do legado comunista, adaptando-o às condições específicas da Itália (1926), de modo que suas obras foram traduzidas e estudadas por diversos estudiosos em outros países como é o caso do Brasil com Carlos Nelson Coutinho (1960).

Todavia, também é importante ressaltar que as obras de Gramsci também foram utilizadas pela direita, à exemplo de Olavo de Carvalho, de forma inadequada ou aplicada em contextos que não correspondiam àquilo que Gramsci tratava como bem disse Leonardo Seabra Puglia sobre os intelectuais de direita.

Pois ao mobilizarem a teoria gramsciana para construir um quadro interpretativo próprio onde os inimigos de esquerda teriam logrado, ao longo das últimas quatro décadas, conquistar hegemonia no plano político e cultural nacional, os intelectuais de direita passam a se enxergar – dentro dessa leitura particular da realidade – como vítimas marginalizadas pelo establishment intelectual nacional. Munidos dessa autoimagem de resistência, o grupo afirma ter sido forçado pelas circunstâncias a atuar em sentido “contra-hegemônico”, na defesa do livre mercado capitalista e de pautas comportamentais conservadoras (Puglia, 2018, p.44).

Após um período de restrição de liberdade, Antonio Gramsci teve permissão para acessar cadernos e começou a escrever o que ficou conhecido como os "Cadernos do Cárcere". Nesses escritos, ele desenvolveu teorias extensas e complexas sobre sociedade, política e cultura. Entre seus conceitos mais conhecidos estão a Escola Unitária e a hegemonia. Gramsci propôs uma perspectiva educacional que buscava superar as divisões entre a educação clássica, voltada para a burguesia e o desenvolvimento intelectual, e a educação profissional, que enfatizava a instrução para habilidades manuais e era voltada para os trabalhadores. Sua abordagem integrava diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Além disso, Gramsci explorou como a hegemonia legítima a direção política, moral e intelectual na sociedade (Fiori, 2014; Fresu, 2020).

Compreender a originalidade teórica e política do pensamento de Gramsci consiste precisamente em avaliar como ele lidou com os problemas concretos de sua realidade, como o atraso da Itália em relação à Europa, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução de 1917 na

Rússia, o fracasso das revoluções do Ocidente depois da guerra, o nascimento e a ascensão do fascismo e o impulso que orientou tanto a investigação quanto à busca pela emancipação integral do ser humano. Diante desse cenário, ele reagiu aos acontecimentos e suas produções surgiram como uma resposta direta ao contexto da época e dos desenvolvimentos mais gerais e históricos do capitalismo.

Buscando aprofundar o entendimento desses conceitos gramscianos, explorando sua interconexão e aplicação na compreensão da educação e dos processos de transformação social. Partiremos do ponto em que ele assinala que o sistema escolar Italiano se encontra em crise devido à falta de princípios claros e precisos capazes de reorganizar e orientar esse novo sistema que é complexo e necessita de modernos quadros de intelectuais e um currículo do tipo único. E fazendo reformulações que incluísse inclusive o corpo docente para somente assim atingir os objetivos de forma significativa e ampliada.

É importante apresentar a visão de Gramsci sobre o panorama escolar de sua época, quando expõe que:

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (Gramsci, 2001, p. 33).

A crise mencionada por Gramsci tem sua origem no fascismo de Giovanni Gentile, que implementou uma reforma educacional conhecida como reforma Gentílica, levando o seu nome a crise atinge diversos setores estruturantes da sociedade e, como não poderia deixar de ser, a educação, a qual é parte de uma crise orgânica mais geral e mais ampla, ou seja, a crise do capitalismo em geral, que, conforme Mészáros (2008) é cíclica, repetindo-se, logo, muita próxima do que estamos vivendo no Brasil hoje.

Essa reforma Gentílica no contexto da Itália agravou ainda mais a crise social na Itália, em um contexto em que o espírito revolucionário estava em ascensão. A reforma Gentílica, que era baseada na ideologia dominante do regime fascista, tinha como objetivo reorganizar e centralizar o sistema educacional italiano, alinhando-o aos princípios do regime. Ela trouxe modificações administrativas, financeiras e legislativas para o sistema educacional, incluindo a implementação de novas leis educacionais e curriculares, bem como a realização de concursos públicos para a contratação de professores, entre outras medidas.

As concepções de Gentile em relação à religião levaram-no a introduzir o ensino religioso nas escolas como uma forma de promover uma melhor aceitação e disseminação do patriotismo e do nacionalismo, resultando em uma grande valorização do Estado. Essa abordagem incluiu a criação de uma estrutura educacional hierárquica e centralizada, que priorizava a educação moral e cívica. Os estudantes aprendiam na escola a cultivar um nacionalismo a partir de valores conservadores, por meio da obediência às leis estabelecidas pelo Estado.

Para Gramsci, a crise escolar não se limita apenas à escola, mas tem suas origens no próprio estrato social. Por essa razão, é necessário romper com a lógica do capital para que o projeto para a escola unitária proposta por Gramsci de fato se realize, pois, embora o processo comece ainda na sociedade capitalista, ele só se realizaria plenamente em uma sociedade socialista. Logo, considerando as interconexões entre a formação da consciência coletiva, a construção da hegemonia e a superação das divisões entre educação intelectual e educação moral, torna-se essencial que a luta coletiva por esta educação seja contínua ainda que estejamos sob o julgo do Estado burguês. Isso requer uma politização e discussão em torno do papel da educação em relação ao capital.

Emergindo a necessidade de modificação no processo de formação dessa cisão que ocorre entre essas duas categorias distintas, que consiste em formar para si seus próprios especialistas e intelectuais para sua classe, e que defenda os interesses coletivo da classe a qual pertence desse modo Gramsci discorre que:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (Gramsci, 2001 p. 19).

Gramsci, aponta que a divisão no sistema educacional em classes, entre o conhecimento direcionado a classe trabalhadora e a classe dominante é racional e que “a escola profissional se destinava às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 2001, p. 33), em que ele mesmo diz:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada

na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (Gramsci, 2001 p. 33).

Considerando a perspectiva proposta por Gramsci, a educação deveria ser fundamentada em princípios humanistas e promover uma cultura geral sem distinção entre pensadores e executores. De acordo com essa visão, todos deveriam receber a mesma formação, abrangendo tanto habilidades manuais quanto intelectuais. O objetivo era viabilizar o processo revolucionário por meio de uma educação transformadora. Nas palavras de Gramsci, somente dessa maneira seria possível alcançar tal educação, conforme podemos verificar quando ele afirma que:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2001 p. 33-34).

Desta forma, podemos afirmar que a Escola Unitária proposta por Gramsci, amplia o entendimento e explora as implicações na educação e nos processos de transformação social ao tempo em que escreve e as contribuições desse estudioso na sociedade contemporânea onde a divisão das classes que ele ressalta se mostra presente nos dias atuais e a forma pela qual essa divisão de classes aparece, pois não se restringe a divisão educação privada/pública, mas, sim, a diversos setores da sociedade.

Para Alberto Tosi Rodrigues (2007) interlocutor e estudioso de Gramsci, se transportarmos a escola unitária para realidade do contexto educacional brasileiro, teríamos sua materialidade da seguinte forma:

Em primeiro lugar, uma escola unitária que corresponderia aos níveis do Ensino Fundamental e do Médio, que teria um caráter formativo e objetivaria equilibrar de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. A partir dessa escola única, intermediado por uma orientação profissional, o aluno passaria a uma escola especializada voltada para o trabalho produtivo (Rodrigues, 2007 p. 80).

Nesses termos, entendemos o trabalho produtivo, em concordância com Gramsci, em que ele vai além da simples criação de bens materiais ou da realização de atividades economicamente lucrativas, estando intrinsecamente ligado a luta de classe e hegemonia ou, seja, a não inclusão apenas do trabalho manual e industrial, mas também trabalho intelectual e cultural. Onde ele afirma que a produção de ideologia é uma forma de trabalho produtivo

desempenhando papel essencial na formação das crenças e valores, contribuindo para perpetuação da hegemonia de classe. Desse modo o que trabalho produtivo não é apenas aquele que cria valor econômico, mas também aquele que pode criar condições para a transformação social.

Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 19) afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, no entanto, é preciso compreender que na sociedade capitalista direitos como a educação não são concedidos deliberadamente pelo Estado a escolarização gratuita é uma conquista importante dos trabalhadores, alcançada através de um longo processo de luta. Um marco significativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que ampliou o acesso ao ensino público e gratuito além da antiga 4ª série, atualmente conhecida como 5º ano do ensino fundamental. Antes da CF/88, o ensino de primeiro grau, que incluía o ensino primário de quatro ou cinco anos, era obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas (Brasil, 1988).

Gramsci (2001) também nos apresenta importantes contribuições para compreender como opera a hegemonia da classe dominante. Sua compreensão desta categoria esclarece sobre a capacidade de uma classe dominante de estabelecer sua visão de mundo como hegemônica, dirigindo a sociedade e mantendo seu poder, ou seja, para saber qual a educação está sendo pautada para as classes é necessário pensar quais princípios regem a classe hegemônica presente, pois é a classe dominante que definirá os rumos que a educação deve seguir para sua manutenção no poder fazendo algumas concessões às classes dominadas a fim de evitar riscos e crises de hegemonia. Nesse sentido, é essencial que a dominação se apoie tanto no consenso quanto na coerção. A concepção de hegemonia de Gramsci vai além da mera dominação coercitiva e busca compreender como as ideias e os valores de uma classe dominante são internalizados pela sociedade como um todo, tornando-se senso comum.

A Escola Unitária propõe uma perspectiva educacional que visa superar as divisões entre educação intelectual (quem pensa) e educação instrucional ou técnica (quem executa), integrando diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Segundo Gramsci (2001), a Escola Unitária representa um espaço de formação integral, uma escola comum a todos os indivíduos, onde não apenas as habilidades intelectuais são trabalhadas, mas também os aspectos éticos, morais e culturais. O objetivo é proporcionar condições de formação iguais para todos, independentemente de sua classe social. Trata-se de uma formação que enfatiza a conscientização e reconhece a importância da educação como um instrumento de transformação social, ou seja, uma formação integral.

As obras de Gramsci têm contribuído de forma significativa para a teoria crítica e a análise da sociedade, pois ele propõe uma educação capaz de transformar a sociedade e viabilizar uma mudança nos paradigmas do capitalismo. Essa transformação social só seria possível em condições que rompesse com o capitalismo e enquanto esse momento não chegar, faz-se necessário continuar a buscar por essa outra sociedade insistindo nessa mudança como forma de resistência da classe trabalhadora.

A Escola Unitária, na concepção de Gramsci, viria para romper a clássica divisão de classes que marca a sociedade capitalista, que aparece na escola como divisão entre aqueles quem se formam para trabalhar com o intelecto e aqueles que se formam para realizar trabalhos manuais, entre os setores mais ricos da sociedade e os mais pobres. Embora a Escola Unitária não seja uma realidade, e mesmo impossível na sociedade de classes, o conceito contribui no sentido de problematizar a educação no capitalismo, e colocar suas contradições.

Por outro lado, não podemos deixar de falar nas contribuições de Gramsci acerca da hegemonia. Sua percepção ampliou o entendimento sobre como as relações de poder são estabelecidas e mantidas, destacando a importância das ideias e dos valores na legitimação do poder de determinadas classes sociais ao defender a integração entre educação intelectual e educação moral e entre trabalhos intelectuais e trabalhos manuais, Gramsci propõe uma visão mais ampla da educação como um processo de formação integral dos indivíduos, contribuindo para a superação das dicotomias entre teoria e prática, cultura erudita e cultura popular. Uma educação que não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades intelectuais, mas também deve abordar aspectos éticos, morais e culturais da formação dos indivíduos, em suas palavras:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2001 p. 36).

Além disso, Gramsci enfatiza a importância da educação como um espaço de formação de consciência crítica e de transformação social. Para ele, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma nova ordem social, capaz de romper com as estruturas de dominação existentes. Ao explorar os conceitos de Escola Unitária e hegemonia, Gramsci oferece instrumentos teóricos valiosos para a análise das dinâmicas sociais, culturais e educacionais, especialmente por sua abordagem da cultura, da política e da educação. Suas

contribuições têm sido amplamente estudadas e debatidas, sendo incorporadas por estudiosos de diferentes áreas e contextos, enriquecendo o campo da teoria crítica e estimulando reflexões sobre as possibilidades de transformação social.

Ao defender a integração entre as dimensões intelectuais e morais, Gramsci busca superar a visão fragmentada da educação, na qual o ensino é reduzido a meros conteúdos disciplinares, desvinculados de sua relevância social e ética. A Escola Unitária propõe um espaço educacional onde a formação intelectual e moral ocorre de forma interligada, permitindo o desenvolvimento pleno do indivíduo. Onde as preocupações centrais de Gramsci é a formação da consciência dos indivíduos, entendida como a capacidade de compreender criticamente a realidade e de se posicionar ativamente na transformação social. Para ele, a educação desempenha um papel fundamental na formação dessa consciência crítica.

Gramsci (2001) argumenta que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de reflexão e diálogo, no qual os estudantes são estimulados a questionar as estruturas de poder, a analisar as relações sociais e a desenvolver uma visão crítica da realidade. Através desse processo, os indivíduos são capacitados a se tornarem agentes ativos de transformação social.

Muito embora a Escola Unitária somente se concretize plenamente no socialismo, o projeto de uma educação crítica e inclusiva ainda no capitalismo representa a possibilidade de desenvolvimento de uma classe com convicções revolucionárias e cientes que a transformação atravessa a luta por esta educação.

Por isso, Gramsci destaca que:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2001 p. 36).

Diante disso, exploramos o conceito de hegemonia em Gramsci, discutindo sua relação com a luta de classes, a construção do consenso e a dominação política. Compreendemos que a hegemonia não se limita apenas à coerção, mas envolve a construção de consenso e a imposição de uma visão de mundo hegemônica. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, sendo uma arena na qual as classes dominantes buscam perpetuar sua hegemonia e as classes subalternas resistem e contestam. Exercer a dominação de uma classe por outra, sem a coerção,

é necessário um trabalho diário de convencimento, uma dominação mediante pressões e revolta não é sustentável.

A hegemonia atua na persuasão em esferas políticas, culturais e ideológicas, e a escola, idealizada pelo senso comum, se torna um campo fértil para disseminar essas ideias. O senso comum frequentemente contrapõe a "escola boa", utópica, à "escola ruim", considerada criminosa. A direita frequentemente retrata a educação como doutrinação, como demonstrado pelo deputado Eduardo Bolsonaro, que comparou professores a traficantes, afirmando que “não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante” e que o professor pode ser ainda pior por causar discórdia dentro da casa” (Folha de São Paulo, 2019).

Dessa forma a hegemonia encontra meios de ir permeando e impondo suas vontades nas instituições sociais, nas práticas cotidianas e nos discursos dominantes. Através da construção de consenso, a classe dominante não apenas mantém seu poder de forma passiva, mas também ganha a adesão ativa das demais classes sociais, que passam a compartilhar seus valores, interesses e visão de mundo.

## **1.2 Educação no Brasil**

A história da educação no Brasil é vasta e complexa, abrangendo desde os tempos coloniais, por volta de 1549 até os dias atuais, pois o Brasil enfrenta desafios significativos na área da educação, incluindo desigualdades regionais, falta de infraestrutura adequada nas escolas, baixa remuneração e questões relacionadas a formação de professores, entre outros, o marco temporal delimitado por Dermeval Saviani de 1549 levando em consideração a chegada dos padres jesuítas e a catequização “considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (Saviani, 2011 p. 26).

Compreender o processo educacional brasileiro exige que voltemos ao passado embora esta temporalidade não seja o foco deste estudo é fundamental que analisemos os processos sociais daquela época bem como as ideias predominante e quais seus interesses, ou seja quem detinha a hegemonia do processo educacional vigente.

Darcy Ribeiro (1995) aponta como e com quem eram tratados os problemas de interesse público como por exemplo a educação, dessa forma podemos deslumbrar que não difere muito de como acontece atualmente as discussões acerca de diversos problemas sociais especialmente a educacional.

[...] toda participação democrática na vida política se reduz aos grupos de pressão oligárquicos em disputa pelo controle das matérias que afetavam seus interesses. Nessa república de fazendeiros, os problemas do bem público, da justiça, do acesso à terra, da educação, dos direitos dos trabalhadores eram debatidos tal como a

democracia, a liberdade e a igualdade. Isto é, como meros temas de retórica parlamentar. A máquina só funcionava substancialmente para mais consolidar o poder e a riqueza dos ricos (Ribeiro, 1995 p. 402-403).

Naquele período os jesuítas, promoveram uma educação intensiva junto aos indígenas, catequizando-os por mais de dois séculos com uma educação que estavam relacionadas as ideias europeias que segundo Carin Carvalho, Carlos Odilon da Costa, Célia Regina Appio e Neide de Melo Aguiar Silva.

A educação Jesuítica está relacionada com o que se pode chamar de uma reação aos ideais da Renascença europeia. A Renascença ou Período das Luzes é o período compreendido entre os séculos XIV e XVI. “Compreende o movimento literário, artístico e filosófico que se originou na Itália, com base no desenvolvimento pessoal de reação contra todo o tipo de autoritarismo” (Lago, 2002, p. 53) Leva esse nome por representar, inicialmente, a retomada dos valores greco-romanos, colocando o homem como centro, como medida de todas as coisas, em contraposição às concepções predominantemente teológicas da Idade Média. A Renascença marca centralmente a busca pela individualidade e confiança para com o poder da razão (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008 p. 3).

Afirmam ainda que:

A educação jesuítica do Brasil colonial esteve relacionada com todo o movimento de emergência da escolarização no mundo. Os jesuítas tiveram grande influência na organização da sociedade brasileira e coube a eles orientar a população, desde os filhos dos senhores de engenho, colonos, escravos e índios, na fé cristã, na disciplina do corpo e do silêncio, nos valores morais, nas artes eruditas e nos costumes europeus. Aos índios coube, em especial, a catequese, a leitura e escrita e o idioma de Portugal (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008 p.8).

É consenso pensar que essa promoção educativa junto aos povos indígenas pelos jesuítas está na sombra de um objetivo mais complexo desde a sujeição dos indígenas de todas as formas possíveis até a perda de suas terras para os colonizadores, que à primeira vista, a atuação dos catequizadores estavam centralizadas ao ideário cristão de salvação, estudos contemporâneos demonstram que esse projeto educativo estava fortemente atrelado à lógica da dominação colonial, “No início os padres visitavam as aldeias e ensinavam as crianças a ler, a escrever, a contar e a doutrina cristã”. (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

O Rei de Portugal percebeu na catequização a oportunidade de dominação utilizando se da religião para benefícios próprios, usando dessa forma a educação/ religião como elemento decisivo e determinante para a instrumentalização de tal projeto. “Contudo, com o trabalho de conversão e adaptação do indígena para a lavoura exigia sua presença para um treinamento cotidiano e continuado” (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

Os autores supracitados pontuam que:

[...] a educação jesuítica acabou empreendendo-se na formação da elite letrada no Brasil, ou seja, dos padres e senhores de engenho. Uma concepção que acabou por assumir contornos elitistas, almejada por todos que procuravam status, como símbolo

de classe e de distinção, que demarcou as raízes fundantes da organização do ensino nacional. (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

Dessa forma o ensino brasileiro foi se constituindo como espaço de dominação e opressão, mas, contraditoriamente, um meio para a emancipação objetivo ainda almejado nos dias atuais. Continuamos lutando buscando soluções para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros e observamos que não se trata de um problema recente, pois a educação no Brasil é fortemente marcada pela relação entre elitismo e exclusão analisado por Ferreira Jr. (2010) e (Carvalho, Costa, Appio e Silva (2008, p. 9-10).

Os jesuítas, promoveram uma educação intensiva junto aos indígenas, catequizando-os por mais de dois séculos ofertando. Também promoveram a educação para os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e elite intelectual, tiveram assim controle da fé e da moral sobre grande parte dos povos locais. Hoje, é consenso pensar que essa promoção educativa junto aos povos indígenas pelos jesuítas está na sombra de um objetivo mais complexo: a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o desenvolvimento dos colonizadores. A religião surge como um elemento decisivo e determinante para a instrumentalização de tal projeto. Os padres representam na terra, a voz do divino, estavam a serviço do rei e do papa. Sua missão era converter, não importando os meios, contribuindo com a dominação europeia.

Continuamos lutando a buscar soluções para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros e observamos que não se trata de um problema recente, pois a educação no Brasil é fortemente marcada pela relação entre elitismo e exclusão analisado por Ferreira Jr. (2010).

Esta relação é trabalhada por Dermeval Saviani, um renomado educador brasileiro, conhecido por suas contribuições significativas para a área da educação no Brasil, especialmente no campo da pedagogia histórico-crítica, uma abordagem que busca compreender a educação em seu contexto histórico e social, analisando as contradições e conflitos presentes no sistema educacional.

Onde ele afirma que o ideário pedagógico brasileiro vem do *Ratio Studiorum* e o plano contido nele era de caráter universalista a ser adotado por todos jesuítas independente do lugar onde estivessem e elitista que destinava aos filhos dos colonos e excluía os indígenas, “Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (Saviani, 2013, p. 56).

As propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo (Saviani, 2013).

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

A abordagem de Saviani se baseia nas ideias de Marx, Engels e principalmente de Antonio Gramsci, aplicando-as ao contexto educacional brasileiro. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social.

Para Saviani (2011, p. 11), “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, no entanto, cabe entendermos os efeitos desse processo educativo, pois a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

Saviani também contribuiu para o estudo da história da educação no Brasil, destacando os principais momentos e tendências que moldaram o sistema educacional do país. Ele analisa as diferentes políticas e reformas educacionais ao longo do tempo, destacando suas implicações para a democratização do acesso à educação e para a qualidade do ensino. Professor da Universidade Federal de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador do CNPq, buscou esclarecer, no campo da teoria educacional, as relações entre a educação e a política, além do alcance da atuação política na prática educativa e qual seria a especificidade da educação. Para Saviani (2008, p.15) “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

O autor supracitado, critica o modelo de educação bancária, pois estritamente ligado a um processo de ensino e aprendizagem mecânico e voltado para a produção de mão de obra. Em vez disso, ele defende uma educação que se baseie na construção do conhecimento a partir das práxis sociais, ou seja, da interação entre teoria e prática. Suas obras: *Educação: do senso*

*comum à consciência filosófica* (1980), *Escola e democracia* (1983) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), dentre ela a de maior destaque *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani afirma não existir uma identidade entre educação e política, embora ambas se constituam em fenômenos inseparáveis e prevaleça a distinção entre a dimensão política na educação e a dimensão da prática educativa.

No entanto, Saviani, ao sistematizar as ideias pedagógicas em nosso país, deixou também muito claro que a educação oferecida para as elites não é a mesma para as camadas mais populares. Esse pensamento corrobora essa tese acerca da educação: “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva” (Saviani, 2011 p. 14).

Saviani (1984) esclarece em seu texto “Trabalhadores em educação e crise na universidade”, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como entre produção material e não material, distinguindo-se na produção não material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação.

A partir do momento em que a escola existe, precisa ser compreendida de maneira que possa propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Esse entendimento se dá, propondo mudanças e alterando a prática educativa de modo que o ensino passe a ser algo que complemente as experiências empíricas diárias vividas pelos alunos.

Saviani (2011) também contribuiu para o estudo da história da educação no Brasil, destacando os principais momentos e tendências que moldaram o sistema educacional do país. Ele analisa as diferentes políticas e reformas educacionais ao longo do tempo, destacando suas implicações para a democratização do acesso à educação e para a qualidade do ensino.

Desse modo, Saviani, na maioria de seus estudos, esclarece que, com o avançar do processo histórico, essa noção orgânica entre trabalho e educação foi perdendo sentido, onde, as classes dominantes apossaram-se dos meios de produção, ampliando seus poderes por intermédio da exploração das classes trabalhadoras, conforme Marx (2017) já havia explicado. Valendo salientar que a sociedade coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento, o conhecimento sistematizado, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que “integra o conjunto dos meios de produção” (Saviani, 2011 p. 143).

Outra contribuição de Saviani (2007) é a teoria da escola dualista, que descreve a divisão do sistema educacional brasileiro em duas vertentes: uma escola destinada à elite, com ensino

de qualidade e recursos adequados, e outra escola voltada para as classes populares, com ensino precário e deficiente. Essa divisão reflete as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Ele também aponta desafios enfrentados pela educação brasileira, como a falta de investimento, a desvalorização dos professores e as desigualdades regionais. Mas, também identifica perspectivas de transformação, destacando a importância da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões, E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país (Saviani, 2013 p. 120).

Ao compararmos o plano de ensino da era colonial de 1816 com o atual, podemos observar mudanças significativas, mas sem ignorar as conquistas ao longo do tempo, como a gratuidade da educação até o ensino médio. Contudo, a estrutura básica permanece inalterada: uma educação segmentada por classes sociais. Os filhos da classe trabalhadora são preparados para ocuparem posições específicas na sociedade, assim como os da elite. Atualmente, o discurso meritocrático tenta mascarar essa realidade, sugerindo que o acesso à educação é igual para todos e que o insucesso é resultado da falta de esforço individual. No entanto, essa narrativa perpetua o status quo, como Saviani observa, mantendo a direção do país e, conseqüentemente, da escola inalterada.

Como se vê a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (Saviani, 2013 p. 121).

Ele ainda nos mostra que as desigualdades também foram mantidas e os obstáculos esteve presente a todo momento de atuação do campo educacional brasileiro encontrando resistências das forças sociais que eram contra às transformações da sociedade naquela época e continuam e continuam em nossa realidade atual. “E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio das elites” (Saviani, 2013 p. 222).

Para Saviani (1999, p. 66) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Portanto, as classes dominadas devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos que pertencem à burguesia e não são democratizados, para que possam ter ferramentas intelectuais para lutar contra a dominação que lhes é imposta.

Ao longo de sua carreira, Saviani tem se posicionado pela democratização do acesso à educação, especialmente para as camadas mais pobres da população. Ele defende políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, visando superar as disparidades sociais e econômicas. Tornou-se um defensor ferrenho da escola pública e gratuita como um direito fundamental de todos os cidadãos. Ele critica a privatização da educação e a mercantilização do ensino, argumentando que isso contribui para aumentar as desigualdades sociais e educacionais.

Salientando que, a prática educativa é uma ação coletiva destinada a cumprir os fins específicos da educação, os quais variam segundo as concepções pedagógicas vigentes em cada época e, principalmente, as opções políticas que com elas se afinam. E de acordo com Saviani, a prática educativa do professor é uma atividade com “um sentido político em si” observado e desvelado na análise dessa prática “como um momento de uma totalidade concreta” (Saviani, 2011 p. 27).

Ao se analisar as desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira, destacando o papel da educação na reprodução ou na superação dessas desigualdades. Saviani (2011) argumenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a justiça e a igualdade. Nesse caso, para Geraldo (2014), a intenção de Saviani era propor uma prática pedagógica aplicada a um conceito dialético de escola no qual esta é determinada pela infraestrutura e pelas superestruturas da formação social onde ocorre ao mesmo tempo em que as determina.

Saviani (2011) defende uma formação de professores que seja crítica e reflexiva, capaz de preparar os educadores para enfrentar os desafios do contexto educacional brasileiro e contribuir para a construção de uma escola mais justa e democrática. A contribuição política de Dermeval Saviani está intrinsecamente ligada à sua visão de uma educação comprometida com a transformação social e com a promoção dos direitos humanos, da cidadania e dos trabalhadores. Suas ideias têm influenciado não apenas o debate educacional, mas também o debate político mais amplo no Brasil. Além disso, Saviani também se envolve em debates políticos e sociais relacionados à educação. Ele participa de movimentos e organizações que lutam pela melhoria do sistema educacional brasileiro e pela defesa dos direitos dos professores e estudantes.

Desta forma, observa-se que Saviani é um educador brasileiro que se inspira nas ideias do marxismo em sua abordagem da educação. Ele utiliza conceitos e princípios fundamentais do pensamento de Marx e Engels para analisar e compreender o sistema educacional brasileiro.

Assim como o marxismo, ele adota uma visão crítica da sociedade capitalista e de suas estruturas sociais, argumenta que a educação é influenciada pelas relações de classe e pela lógica do capitalismo, o que resulta em desigualdades e injustiças educacionais.

Assim, marxismo enfatiza uma abordagem materialista da história, que reconhece a dinâmica das contradições e conflitos sociais ao longo do tempo. Saviani também adota essa perspectiva, argumentando que a educação deve ser compreendida em seu contexto histórico e social, levando em consideração as contradições e tensões presentes na sociedade (Costa, 2005).

Seguindo esse contexto, tanto o marxismo quanto a abordagem de Saviani destacam a importância da práxis, ou seja, da interação entre teoria e prática na transformação da realidade social. Saviani defende uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social por meio da reflexão e da ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Saviani (2011), a escola necessita de transformação, portanto,

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizados, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (Saviani, 2011 p. 65).

No entanto, sua preocupação gera em torno das condições atuais da escola brasileira e propondo uma retomada às condições de ensino e aprendizagem em sentido pleno. Em se tratando das questões políticas. Dermeval Saviani desenvolveu sua própria abordagem da educação, é inegável que suas ideias são influenciadas pelo pensamento marxista e contribuem para uma análise crítica e transformadora do sistema educacional brasileiro.

Dermeval Saviani é conhecido por sua contribuição significativa não apenas para a pedagogia brasileira, mas também para o debate político e educacional no país. Sua obra não se limita apenas à teoria educacional, mas também aborda questões políticas e sociais, especialmente no que diz respeito à democratização da educação e à luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, é uma abordagem educacional que busca compreender e transformar a prática educativa por meio de uma análise crítica das relações sociais e históricas. Essa abordagem é influenciada pelas ideias de Marx, Engels e principalmente de Antonio Gramsci, aplicando-as ao contexto educacional brasileiro. Pois para ele, “[...] a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (Saviani, 2011 p. 36).

Salientando que o objetivo principal da pedagogia histórico-crítica é formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de compreender as contradições e lutas sociais e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo uma relação intelectual significativa com as ideias de Antonio Gramsci, especialmente no que diz respeito à sua abordagem da educação.

Para Saviani (2011), é de grande valia recordar uma passagem de Gramsci, escrita no mesmo período em que se lançava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup> (1932) no Brasil.

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo [...]. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Gramsci, 1968 p. 124).

Saviani compartilha a visão de Gramsci de que a escola desempenha um papel central na reprodução das relações de poder e na difusão da ideologia dominante. Ambos argumentam que a educação não é neutra, mas sim influenciada pelas ideias e interesses das classes dominantes. Pois, adotam uma abordagem dialética da história, que reconhece a dinâmica das contradições e conflitos sociais ao longo do tempo. Ambos argumentam que a educação deve ser compreendida em seu contexto histórico e social, levando em consideração as lutas de classe e as transformações sociais.

Saviani critica o modelo de educação bancária, no qual o conhecimento é transmitido de forma passiva e acrítica aos alunos, sem espaço para a reflexão crítica. Essa crítica também está presente no pensamento de Gramsci, que argumenta que a educação deve promover a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Gramsci introduz o conceito de hegemonia cultural, que se refere à dominação de uma classe sobre as ideias e valores de uma sociedade. Saviani reconhece a importância desse conceito na análise da educação, destacando a necessidade de compreender as relações de poder e as lutas ideológicas presentes no sistema educacional.

Nesse contexto, tanto Gramsci quanto Saviani destacam a importância da práxis, ou seja, da interação entre teoria e prática na transformação da realidade social. Ambos defendem uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social por

---

<sup>1</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. (Menezes; Santos, 2001)

meio da reflexão e da ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a relação entre Saviani e Gramsci é marcada por uma afinidade intelectual em relação à compreensão da educação como um campo de lutas ideológicas e políticas, bem como pela defesa de uma abordagem crítica e transformadora da educação. Em suas abordagens Gramsci retrata,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1968 p. 130).

De acordo com Saviani, caberia a educação em desempenhar o papel de reforçamento dos laços sociais, “na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação, de maneira que, voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles” (Saviani, 1986 p. 131).

Ao promover uma educação que incentiva a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, Saviani pode estar contribuindo para a formação de sujeitos capazes de questionar as ideologias dominantes e de se engajar em processos de transformação social. Nesse sentido, sua pedagogia histórico-crítica pode ser vista como uma ferramenta potencial para a construção de uma perspectiva contra-hegemônica na educação.

Dermeval Saviani não é conhecido por desenvolver uma perspectiva contra-hegemônica em sua obra. No entanto, em sua abordagem a respeito da pedagogia histórico-crítica, pode ser interpretada como tendo elementos que podem contribuir indiretamente para uma visão contra-hegemônica da educação. Sua crítica ao ensino bancário, sua ênfase na formação de sujeitos críticos e sua defesa de uma educação contextualizada historicamente podem abrir espaço para uma perspectiva que questiona e desafia as estruturas dominantes de poder e conhecimento.

Para Saviani, as propostas pedagógicas contra-hegemônicas são entendidas como aquelas que se inserem dentro das tendências pedagógicas educacionais, cujas orientações “(...) não apenas não conseguiram torna-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova sociedade” (Saviani, 2007, p. 170).

Pois, os indivíduos das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, por isso, não podem defender seus próprios interesses, porque se encontram desarmados contra os

dominadores, os quais se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Segundo Saviani para a cultura burguesa:

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 1999 p. 44).

Na medida em que a burguesia, de classe revolucionária se transformou em classe consolidada no poder, seus interesses tornaram-se conservadores, contrários à transformação da sociedade. E Saviani, através de sua pedagogia histórico-crítica, oferece uma análise profunda do papel da escola dentro da sociedade capitalista. Para ele,

Transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada de “era das máquinas inteligentes. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas (Saviani, 2005 p.21).

Desse modo, a escola assumiu um papel essencial para a formação da mão de obra necessária ao sistema de produção material, diante disso, defendeu-se a ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico, em um sistema em que esse conhecimento serviria como meio de produção para o capital. Outro aspecto do papel da escola na sociedade capitalista, de acordo com Saviani, é a sua função de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Isso permite que elas perpetuem suas ideologias e valores, garantindo a reprodução das relações sociais de dominação e subordinação. Embora reconheça o poder das classes dominantes, também defende a possibilidade de contra-hegemonia por parte das classes subalternas. Ele argumenta que é possível resistir e contestar as ideologias dominantes por meio da educação crítica e da organização política, buscando construir uma hegemonia alternativa baseada nos interesses das classes populares. Seguindo a mesma linha de pensamento de Saviani, Arroyo (1999), faz uma análise a respeito do papel que cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador, diante das mudanças na esfera do trabalho e sua expressão nos processos da educação, de acordo com ele:

A relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprendem os papéis ocupacionais adultos. Em síntese, todos esses tratamentos coincidem em que o aprendizado das relações sociais de produção se dá na vivência das relações sociais da educação, nas práticas escolares (Arroyo, 1999 p. 15).

Dermeval Saviani oferece uma análise crítica da escola na sociedade capitalista, destacando seu papel na reprodução das relações sociais e na manutenção do *status quo*. Sua pedagogia histórico-crítica busca promover uma educação que seja capaz de desafiar as estruturas dominantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ele,

O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia (Saviani, 2011 p. 46).

O discurso a quem o autor se refere argumenta que as classes dominantes exercem uma forte influência ideológica sobre a educação e a sociedade em geral. Isso ocorre por meio do controle dos meios de produção de conhecimento, como os sistemas educacionais, os meios de comunicação e as instituições culturais. Saviani analisa como as classes dominantes exercem controle sobre o sistema educacional, determinando o currículo, os métodos de ensino e as políticas educacionais, contribuindo para uma análise da realidade histórica brasileira a partir do materialismo histórico.

A análise materialista da história e a crítica da sociedade capitalista de Saviani é profundamente influenciada pelo marxismo que propõe compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das condições materiais de existência e das relações de produção. Uma abordagem que destaca a importância das forças produtivas e das relações sociais de produção na determinação do curso histórico, onde a pedagogia histórico-crítica, recupera tais aspectos e aplica-os na prática educativa.

Na pedagogia histórico-crítica, Saviani retoma a Marx fazendo a análise materialista da história, por meio da compreensão da educação como parte integrante das relações sociais de produção, argumentando que a escola não é um espaço neutro, mas sim um reflexo e uma reprodução das relações das classes existentes na sociedade capitalista.

Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente (Saviani, 1989 p. 32).

Dessa forma, a educação é vista como um instrumento de reprodução das estruturas sociais dominantes, sendo, portanto, a prática social ponto de partida e ponto de chegada. Mas a pedagogia histórico-crítica busca compreender as condições materiais existentes, ou seja, a realidade como está posta na sociedade para estimular os alunos a refletir sobre as contradições

sociais e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Envolvendo não apenas o ensino de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e de consciência de classe, conceito desenvolvido por Marx e Engels (Saviani, 1989).

Promovendo uma compreensão crítica da história, questionando as narrativas dominantes que moldam a sociedade e destacando os conflitos e contradições sociais presentes em diferentes períodos históricos. E nesta percepção envolvendo não apenas o estudo dos eventos e personagens históricas, mas também a análise das estruturas sociais e das forças sociais e ideológicas que contornam o curso da história, transformando e modificando a sociedade. Desse modo Saviani, Gramsci e Marx estão alinhados propondo práticas educacionais transformadoras, capazes de desmascarar todas relações sociais que impõem ou corroboram com a dominação e exploração, da sociedade regida pelo sistema capitalista pois dominar e explorar são bases estabelecidas pelo capitalismo. Tornar indivíduos conscientes da realidade social no qual estão inseridos é condição de libertação.

Nestes termos ambos apregoam que a educação funciona como processo, pelo qual ela possibilita provocar transformações radicais e promover a emancipação ou desenvolvimento de indivíduos oprimidos, com liberdade plena, com condições de lutar pela abolição das desigualdades sociais provocando o fim da exploração e dominação de uma classe sobre a outra.

Saviani (1989) ainda destaca o papel do professor como mediador do processo educativo, incentivando-o a ser um agente de mudança e a criar espaços de diálogo e participação democrática na sala de aula promovendo uma educação crítica e emancipatória. A educação torna-se não apenas um meio de reprodução das estruturas sociais existentes, mas sim uma ferramenta para sua transformação contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária coadunado com as ideias de Gramsci de uma escola unitária.

### **1.3 Trabalho e educação no Brasil: breves discussões sobre as relações de poder e hegemonia nas estruturas sociais**

As interconexões entre trabalho e educação revelam como as condições materiais e as estruturas socioeconômicas moldam as oportunidades disponíveis para os indivíduos. No Brasil, as políticas educacionais e de trabalho estão profundamente entrelaçadas, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais. A educação, muitas vezes vista como um meio de mobilidade social, é condicionada pela realidade do mercado de trabalho, onde as exigências do capital impactam diretamente a formação e as perspectivas de emprego. Assim, a análise das

determinações objetivas dessas duas esferas permite compreender como as políticas públicas podem tanto reforçar quanto desafiar as estruturas de poder existentes, com implicações diretas para a classe trabalhadora e o desenvolvimento social.

A compreensão da interconexão entre trabalho e educação é aprofundada na perspectiva de Saviani (2011), que vê a educação como um fenômeno inerente aos seres humanos e essencial tanto para o desenvolvimento do processo de trabalho quanto para atender às suas demandas. A educação, sendo também um processo de trabalho, evidencia que essas duas esferas estão intrinsecamente ligadas e não podem ser dissociadas. A partir dessa visão, as categorias de trabalho e educação se tornam essenciais para entender as dinâmicas do capital. Nessa perspectiva, a correlação entre essas duas áreas é crucial para analisar como elas influenciam e moldam a vida da classe trabalhadora dentro do sistema capitalista, destacando seu papel fundamental na reprodução das relações sociais e econômicas vigentes (Saviani, 2011).

A análise das interrelações entre trabalho e educação também pode ser aprofundada a partir da perspectiva de Gramsci (2007) sobre hegemonia. Gramsci, ao introduzir e desenvolver o conceito de hegemonia, descreve-o como uma forma de poder em que a classe dominante mantém sua posição não apenas por meio da coerção, mas também através da construção cultural e ideológica, promovendo o consenso entre as classes subalternas (Gramsci, 2007).

A classe dominante, segundo Gramsci (2007) difunde suas ideias, valores e crenças como se fossem o senso comum, levando as classes subordinadas a aceitarem e até a se contentarem com suas condições materiais e sociais. Esse processo de dominação, que se dá tanto pela coerção quanto pelo consenso, é fundamental para entender como a educação, em conjunto com o trabalho, pode ser utilizada como um instrumento de manutenção das estruturas de poder, naturalizando as desigualdades e condicionando os indivíduos a acreditarem que a ordem social existente é a única forma correta de vida. Esse condicionamento de ideias advém, “através da experiência cotidiana iluminada pelo ‘senso comum’, ou seja, pela concepção tradicional popular do mundo, aquilo que muito pedestremente se chama de ‘instinto’” (Gramsci, 2007, p. 196-197). Ainda de acordo com Gramsci:

Esta direção não era "abstrata", não consistia em repetir mecanicamente fórmulas científicas ou teóricas; não confundia a política, a ação real, com a investigação teórica; ela se aplicava a homens reais, formados em determinadas relações históricas, com determinados sentimentos, modos de ver, fragmentos de concepções do mundo, etc., que resultavam das combinações "espontâneas" de um dado ambiente de produção material, com a reunião "casual", nele, de elementos sociais díspares (Gramsci, 2007 p.196).

A ideia de hegemonia tornou-se central em suas análises das relações de poder e da dinâmica social. Distinguindo entre duas formas de controle social: a coerção e o consenso. A coerção envolve o uso da força física ou da repressão como multas e prisões com o pressuposto de manter a ordem (Gramsci, 2007).

Dessa forma, o consentimento, entendido como a liberdade espontânea de certas concepções do mundo, torna-se essencial para garantir a estabilidade e a manutenção do poder (Gramsci, 2007).

Pode-se dizer, por isto, que o elemento da espontaneidade é característico da "história das classes subalternas", aliás, dos elementos mais marginais e periféricos destas classes, que não alcançaram a consciência de classe "para si" e que, por isto, sequer suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentais dela (Gramsci, 2007 p. 194).

De acordo com o autor supracitado, a construção da visão de mundo da classe dominante é um processo complexo que envolve a disseminação de seus valores, ideias e normas culturais para toda a sociedade. Essa visão torna-se hegemônica à medida em que uma classe dominante consegue apresentá-la como universal, moldando-a conforme seus interesses e estabelecendo-a como referência normativa. Embora o Estado seja atuante como mediador nesse processo, a classe dominante procura transmitir a ideia de que tal hegemonia ocorre de forma espontânea e consistente, ocultando a sua intencionalidade.

Esta afirmação era um estimulante, um tônico, um elemento de unificação em profundidade, era acima de tudo a negação de que se tratava de algo arbitrário, aventureiro, artificial e não de algo historicamente necessário. Dava à massa uma consciência "teórica", de criadora de valores históricos e institucionais, de fundadora de Estado (Gramsci, 2007 p.196).

Nesse sentido, as ideias da classe dominante são introduzidas na sociedade, por meio das instituições culturais, como a educação e a mídia, que Gramsci (2007) denomina como aparelhos privados de hegemonia, que constroem seus intelectuais orgânicos para produzirem o consenso e dissemina-os, estabelecendo assim as ideias que sustentam a hegemonia. Por meio do financiamento, do controle editorial e da influência política, ela molda o conteúdo e a orientação dessas instituições reverberando seus interesses e valores.

E segundo Neves (2005) o Estado "vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológico a seu dispor o seu papel de educador ou seja de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores", (Neves, 2005 p. 95).

A autora ressalta ainda que:

Além de desenvolver ou estimular ações voltadas para a educação da cultura cívica do homem coletivo brasileiro, de estimular a reeducação política dos aparelhos privados de hegemonia proletária construídos ou refuncionalizados nos anos 1980 para combater o capitalismo, o Estado neoliberal vem estimulando a criação de novos sujeitos políticos coletivos, responsáveis prioritários pela difusão de suas estratégias de legitimação do papel de educadores da coesão social (Neves, 2005 p. 121).

As instituições culturais estão sempre em disputa, por desempenharem um papel fundamental na difusão de conceitos e valores que beneficiam a classe dominante, apresentando-se como legítimo e qualquer outro valor não corresponde à realidade ou materialidade da sociedade. Alegando que não há outra saída, se não aquela apresentada pelo dominador, sob o risco de perder até mesmo o que já foi conquistado até aquele momento. Isso ocorre principalmente, por meio da educação, onde a história, a literatura e a cultura são frequentemente apresentadas de uma maneira que legitima a ordem social existente (Gramsci, 2007).

A análise de Semeraro (2001) dialoga com o pensamento gramsciano ao destacar o papel das instituições culturais na consolidação da hegemonia. Para Gramsci, essas instituições não apenas refletem a dominação, mas também a constroem e perpetuam. Semeraro (2001) aprofunda essa perspectiva ao enfatizar que a hegemonia cultural é resultado de disputas entre classes sociais, sendo moldada por uma pedagogia social que organiza consciências e promove a estabilidade das estruturas de poder. Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia funcionam como mecanismos que articulam ideologias dominantes enquanto enfrentam resistência e contestação.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (Gramsci, 2001 p.19).

A educação, nesse contexto, assume papel central, funcionando como uma ferramenta para a formação de intelectuais orgânicos e para a consolidação da visão do mundo dominante. O autor observa que a complexidade das funções intelectuais se reflete na hierarquização e extensão do sistema educacional, que molda a cultura e a civilização de um Estado (Gramsci, 2001).

Nesse sentido, Semeraro (2001), ressalta que as ideologias, embora usadas como ferramentas de dominação pela classe dominante, também possuem uma dimensão contraditória. Isso significa que, mesmo no interior das condições de dominação, as classes subalternas podem reinterpretar e transformar essas ideologias em instrumentos de

conscientização e emancipação. Essa abordagem está alinhada com a análise Gramsciana das dinâmicas de hegemonia e resistência, em que a luta pela hegemonia envolve a criação de novos intelectos

Nos escritos de Gramsci sobre a questão meridional, é enfatizada uma estratégia de classe dominante de divisão da classe trabalhadora, promovendo rivalidades internas que enfraquecem sua capacidade de organização coletiva. Semeraro (2001) complementa essa análise ao apontar que, mesmo sob a influência de ideologias dominantes, as classes subalternas nunca estão completamente alheias à possibilidade de resistência. “Na verdade, Gramsci percebe que na consciência dos oprimidos há um amálgama contraditório de valores, em parte absorvidos da visão de seus governantes e, em parte, derivados do próprio saber popular e das próprias experiências sociopolíticas” (Semeraro, 2001 p. 7). Assim, as ideologias, embora muitas vezes atuem para mascarar as desigualdades, também podem servir como ferramentas de conscientização e unificação, desde que reinterpretadas e ressignificadas pelas classes dominadas.

A opinião pública, como espaço onde a hegemonia política se manifesta, é descrita por Gramsci (2007) como o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política. Estratégia denunciada por Gramsci, a quase um século continua ser empregada na atualidade para que a opinião pública seja favorável e a aceitação seja passiva. Para Gramsci,

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (Gramsci, 2007 p. 265).

Já para Semeraro (2001), a construção da opinião pública adequada pelos aparelhos de hegemonia é um exemplo da dialética entre consenso e força, ilustrando como o Estado utiliza meios culturais para legitimar medidas impopulares e sustentar a ordem vigente. Isso se aplica especialmente à mídia, que molda percepções e apresenta decisões de poder como únicas e inevitáveis (Semeraro, 2001; Gramsci, 2007).

Além da mídia e da educação, outras formas culturais, como a religião, a literatura e a arte, também participam desse processo. Essas formas expressam e promovem valores que sustentam a hegemonia, mas, como (Gramsci, 2007, p. 19) enfatiza: “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.

Semeraro (2001) reforça essa ideia ao defender que, são também arenas de contestação. A educação, por exemplo, é simultaneamente um instrumento de reprodução da ideologia dominante e um espaço para a construção de uma pedagogia crítica e emancipatória. Portanto:

Devem inaugurar uma nova maneira de pensar, devem instaurar valores e relações sociais que promovam a participação, a criatividade, a responsabilidade, a construção de um conhecimento democrático que permite “um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais” (Semeraro, 2001 p. 6).

Conforme os autores destacam, a formação de sujeitos críticos e ativos é essencial para que as classes subalternas adquiram autonomia intelectual e moral, condição indispensável para sua emancipação (Semeraro, 2001; Gramsci, 2007).

A filosofia da práxis, enquanto síntese entre teoria e prática, orienta a abordagem crítica de Gramsci sobre as dinâmicas entre hegemonia e resistência. Semeraro (2001) sublinha que essa filosofia representa uma metodologia de interpretação do real, articulando história, política e economia. Para Gramsci, o conhecimento não é neutro, mas está profundamente enraizado nas relações sociais e nos interesses de classe. Desta forma, o conhecimento crítico é construído a partir da práxis social, permitindo que as classes subalternas desenvolvam novas racionalidades e concepções de mundo que superem as limitações impostas pela hegemonia (Gramsci, 2007).

Assim, a abordagem Gramsciana, fortalecida pelos estudos de Semeraro, viabiliza um caminho para compreender não apenas os mecanismos de dominação, mas também as possibilidades de resistência. Ao promover uma nova racionalidade e uma consciência crítica, as classes subalternas podem transformar as instituições culturais em espaços de luta e superação, desafiando a hegemonia e construindo um novo projeto ético-político.

Na realidade, a “consciência crítica” se restringia a um pequeno círculo, certamente hegemônico mais restrito; o “aparelho de governo” espiritual se rompeu e há crise, mas ela também é de difusão, o que levará a uma nova “hegemonia” mais segura e estável (Gramsci, 2007 p.121).

Para Gramsci (1987), a escola capaz de promover uma educação ampla, sem distinção entre quem pensa e quem executa, seria o modelo apresentado por ele de escola unitária, onde todos sem distinção de classe possam ter a mesma formação e que a divisão entre os que vivem de trabalhos manuais e os que vivem do trabalho intelectual possa ser rompida, ensejando o fim da divisão entre governantes e governados em uma sociedade na qual os governados também aprendam a governar os governantes. Enquanto a sociedade for dividida em classes, a educação também terá dicotomias, emergindo daí uma cisão entre a educação do tipo científica e filosófica para a classe dominante e uma educação do tipo técnica destinada à classe

trabalhadora. Uma discussão que se faz atual e, necessária, pois, mesmo sendo uma discussão antiga ainda vigora na sociedade, que se diz transformada e evoluída. A escola que se estuda diz, quais são os cargos e trabalho que serão desempenhados por seus estudantes, pois ainda temos essa divisão de quem tem condições de investir numa boa escola terão melhores chances de ocupar cargos de dirigentes e quem não tem, ocupará as vagas que não exigirão uma formação sistemática os subempregos.

Neves e Pronko (2008) apontam que, no contexto brasileiro, o sistema educacional tem perpetuado as divisões de classe ao estruturar-se de acordo com as necessidades do mercado. Segundo as autoras, a formação técnica e fragmentada oferecida às classes trabalhadoras é projetada para atender às demandas produtivas, em detrimento de uma formação crítica e abrangente. Esse modelo de educação se opõe à concepção gramsciana, que defende uma escola voltada à emancipação social e à construção de uma sociedade mais igualitária.

A educação científica foi progressivamente se configurando de forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência, enquanto a educação tecnológica foi se afastando cada vez mais do sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória, subordinando a transmissão dos fundamentos tecnológicos aos requerimentos sempre crescentes de maior produtividade do próprio capital (Neves; Pronko 2008 p. 28).

Nesse sentido, a crítica de Gramsci permanece atual, visto que o sistema educacional brasileiro ainda promove uma divisão que limita as oportunidades de desenvolvimento para os trabalhadores e reforça as desigualdades estruturais.

A educação brasileira tem o trabalho como princípio educativo, mesmo antes dos documentos oficiais indicarem como a educação deve ser regida na sociedade, somente depois da constituição federal formalizou-se a obrigatoriedade dos deveres do Estado, onde nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 205, versa sobre o trabalho e educação, afirmando que para o exercício pleno da cidadania e pessoa humana, tem assegurado o direito a educação como sendo um direito de todos e ver do Estado, indicando assim como deve ser regido o sistema educacional brasileiro, como garantia de democracia, explicitando o seguinte texto.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988 art. 205).

O trabalho como princípio educativo fazendo parte do ser social, para formação humana sendo o trabalho a referência, a conquistar o regime político democrático, constituído por intencionalidades, deixando de ser o trabalho no seu sentido ontológico e passando a ser o trabalho no sentido teleológico, significando que trabalho como satisfação pessoal deixou de

existir, para significar apenas a venda de sua força de trabalho, sem o prazer da contemplação e sendo assim, as funções desempenhadas pelos indivíduos tornou-se apenas uma obrigação diária (Marx; Engels, 2007).

Neves (2004) contribui para essa análise ao discutir como as reformas educacionais brasileiras, particularmente no contexto neoliberal, têm reforçado a submissão da educação às demandas do capital. Nesse cenário a autora aponta que “A escola dos anos de neoliberalismo restringe o processo criador [...] à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano” (Neves, 2004, p. 10). Assim, a educação se torna um meio de moldar o indivíduo para o mercado, ao invés de promover sua formação integral e emancipatória.

Essa lógica de instrumentalização do trabalho e da educação dialoga com a crítica gramsciana à hegemonia cultural. Gramsci (2007, p. 197) também enfatizou que as classes subalternas nem sempre são passivas diante da hegemonia cultural. Afirmando que esta classe pode estabelecer sua própria visão de mundo resistindo e desafiando a classe que as dominam. No mesmo sentido, com capacidade de resistir e desafiar a visão de mundo dominante criando suas próprias formas de cultura e consciência política, ou seja, a luta contra hegemonia, que envolve a construção de uma cultura política alternativa que contesta a narrativa dominante. Criando também seus próprios intelectuais orgânicos de sua classe. Essa transformação social só é possível quando as classes subalternas conseguem romper a hegemonia cultural da classe dominante. Isso requer uma luta constante não apenas nos campos político e econômico, mas também no campo cultural e ideológico.

No mesmo sentido, Neves e Pronko (2008) também destaca a instrumentalização da educação para atender aos interesses do capital, evidenciando como as políticas educacionais frequentemente são moldadas para garantir a eficiência produtiva e a reprodução das relações capitalistas. Esse processo reflete a hegemonia da ideologia dominante. Quando se trata de ideologia, Gramsci (2001) rejeita a visão simplista de ideologia como uma simples ferramenta de manipulação das massas por uma classe dominante. Em vez disso, ele a descreve como um sistema complexo que influencia a maneira como as pessoas percebem a realidade que por sua vez influencia e valores, crenças e concepções de mundo. Gramsci, ao discutir o papel da ideologia, destaca sua função abrangente e estrutural, indo além de uma simples ferramenta de manipulação.

Nesse contexto, ele afirma:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte

dessa estrutura [...] O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica (Gramsci, 2001 p. 78-79).

Essa passagem ilustra como a ideologia molda a consciência social, integrando-se ao cotidiano e condicionando a visão de mundo de diferentes classes. Nesse sentido, ela é construída e disseminada por grupos dominantes, mas também é internalizada pela classe subalterna, com capacidade de exercer tamanha influência que consegue moldar inclusive a consciência das pessoas que passam a defender, tais ideologias como se fossem a favor sua classe (Gramsci, 2001).

Para Gramsci (2007, p. 45), a luta pela hegemonia possibilita a transformação social, pois é capaz de abrir os olhos dos indivíduos e fazendo com que eles se enxerguem como classe que vive do trabalho, ou seja, desenvolva a consciência de classe. Portanto, os não possuidores dos meios de produção que precisam unir força contra o inimigo comum, ou seja, o sistema capitalista que visa à acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada.

Argumentando que as classes subalternas têm a capacidade de desafiar a hegemonia existente e criar uma nova ordem social por meio da construção de uma contra hegemonia, Gramsci diz que isso envolve a criação de uma nova visão de mundo e uma cultura política alternativa que possa desafiar a narrativa dominante. A luta pela hegemonia é, portanto, uma batalha constante de ideias e que a revolução só pode partir da classe subalterna, pois é a única insatisfeita, já que a outra classe que recebe os privilégios visa apenas manter o que está posto ou ampliar seus ganhos.

Seus conceitos de ideologia e hegemonia trazem uma abordagem profunda e complexa para entender como o poder é mantido e contestado em uma sociedade. E como esses conceitos reverberam na educação desta sociedade, pois se existe classes diferentes, existirá também uma educação destinada a cada uma delas. Em suas análises, Gramsci enfatiza a dicotomia existente entre a classe dominante, responsável pelo pensamento, e a classe dominada, encarregada da execução. Ele propõe a criação de uma escola unitária, na qual "o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática" (Gramsci, 2001, p. 39). Essa escola daria as mesmas oportunidades a ambas as classes, possibilitando justiça social e mudança política.

Embora Marx (2017), não tenha tratado sistematicamente da questão educacional em uma única obra, suas reflexões sobre esse tema estão disseminadas em suas análises das

dinâmicas do capitalismo. Marx argumenta que a problemática educacional está indissociavelmente ligada às estruturas de classe e à produção ideológica no sistema capitalista. Segundo ele, a classe dominante, que detém os meios de produção, também controla as ideias dominantes na sociedade, incluindo a educação. Essa concepção encontra eco na análise de Neves e Pronko (2008), ao abordarem o papel do sistema educacional brasileiro na formação de trabalhadores para o mercado. As autoras destacam que a educação, ao ser moldada sob a lógica do capitalismo dependente, assume uma estrutura dual: de um lado, a formação técnica voltada para atender às demandas do mercado e reproduzir a força de trabalho; de outro, a formação científica destinada às funções de direção, reforçando a divisão social do trabalho e a hegemonia das classes dominantes. Assim, a educação não apenas qualifica os indivíduos para a produção, mas também conforma suas perspectivas éticas e políticas, perpetuando as relações de exploração e dominação capitalistas.

Marx e Engels (1997, p. 48), destacam que, em cada época, as ideias dominantes refletem os interesses da classe dominante. Desse modo, instituições como o Estado e outras superestruturas desempenham o papel de preservar a hegemonia burguesa, garantindo a continuidade da ordem social existente. O Estado, por sua vez, atua como mediador, projetando a ilusão de governar em benefício de todos, mas, na prática, mantém e reforça os interesses da classe dominante. A educação, portanto, atua como um meio privilegiado para internalizar e legitimar essas ideias no conjunto da sociedade. Por meio do sistema educacional, a classe dominante transmite valores, crenças e normas que refletem seus interesses, apresentando-os como universais e benéficos para todos. Assim, a educação reforça as relações de produção existentes, perpetuando a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que apenas vendem sua força de trabalho. Dessa forma, ela não só molda a consciência coletiva como também contribui para manter a ordem social e econômica que favorece a hegemonia burguesa (Marx; Engels, 1997).

Marx e Engels (2007) destacaram que as relações de classe na sociedade são determinadas pela posse dos meios de produção. No capitalismo, isso cria uma divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que apenas têm sua força de trabalho para vender. Eles argumentaram que essa estrutura econômica é a base para as dinâmicas sociais, gerando um conflito de interesses entre as classes. A classe dominante, para controlar os meios de produção, também exerce poder ideológico, moldando as ideias da sociedade para preservar seus próprios interesses. Esse controle ideológico gera o que Marx e Engels chamam de “falsa consciência”, ou seja, uma visão deturpada da realidade que impede o proletariado de

reconhecer sua posição de exploração. Esse domínio ideológico, no entanto, está sempre sob ameaça, à medida que uma classe trabalhadora, ao se conscientizar de sua condição de exploração, torna-se o agente potencial de transformação revolucionário.

No entanto, essa hegemonia ideológica está longe de ser imbatível. Para Marx e Engels (2007), a classe trabalhadora, ao considerar a verdadeira natureza de sua exploração, transforma-se no agente de uma revolução iminente. Essa conscientização é fruto das próprias contradições do capitalismo, que intensifica a exploração do proletariado e, ao mesmo tempo, fornece as condições para que ele se organize e lute por uma sociedade mais justa. A revolução proletária, assim, surge como uma resposta ao colapso da ideologia dominante, que já não consegue esconder as profundas desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade capital.

Os autores argumentaram que a revolução só poderia partir do proletariado, que, sendo numericamente superior e sujeito à exploração constante, encontra-se em condições de derrubar a estrutura de classes vigente e eliminar a exploração à qual está subordinado. A chamada 'revolução do proletariado' surge da contradição central do capitalismo: os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários tão baixos que, mesmo dedicando toda a vida Nesse sentido, a crítica de Gramsci permanece atual, visto que o sistema educacional brasileiro ainda promove uma divisão que limita as oportunidades de desenvolvimento para os trabalhadores e reforça as desigualdades estruturais.

A educação brasileira tem o trabalho como princípio educativo, mesmo antes dos documentos oficiais indicarem como a educação deve ser regida na sociedade, somente depois da constituição federal formalizou-se a obrigatoriedade dos deveres do Estado, onde nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 205, versa sobre o trabalho e educação, afirmando que para o exercício pleno da cidadania e pessoa humana, tem assegurado o direito a educação como sendo um direito de todos e ver do Estado, indicando assim como deve ser regido o sistema educacional brasileiro, como garantia de democracia, explicitando o seguinte texto.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988 art. 205).

O trabalho como princípio educativo fazendo parte do ser social, para formação humana sendo o trabalho a referência, a conquistar o regime político democrático, constituído por intencionalidades, deixando de ser o trabalho no seu sentido ontológico e passando a ser o trabalho no sentido teleológico, significando que trabalho como satisfação pessoal deixou de existir, para significar apenas a venda de sua força de trabalho, sem o prazer da contemplação

e sendo assim, as funções desempenhadas pelos indivíduos tornou-se apenas uma obrigação diária (Marx; Engels, 2007).

Neves (2004) contribui para essa análise ao discutir como as reformas educacionais brasileiras, particularmente no contexto neoliberal, têm reforçado a submissão da educação às demandas do capital. Nesse cenário a autora aponta que “A escola dos anos de neoliberalismo restringe o processo criador [...] à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano” (Neves, 2004, p. 10). Assim, a educação se torna um meio de moldar o indivíduo para o mercado, ao invés de promover sua formação integral e emancipatória.

Essa lógica de instrumentalização do trabalho e da educação dialoga com a crítica gramsciana à hegemonia cultural. Gramsci (2007, p. 197) também enfatizou que as classes subalternas nem sempre são passivas diante da hegemonia cultural. Afirmando que esta classe pode estabelecer sua própria visão de mundo resistindo e desafiando a classe que as dominam. No mesmo sentido, com capacidade de resistir e desafiar a visão de mundo dominante criando suas próprias formas de cultura e consciência política, ou seja, a luta contra hegemonia, que envolve a construção de uma cultura política alternativa que contesta a narrativa dominante. Criando também seus próprios intelectuais orgânicos de sua classe. Essa transformação social só é possível quando as classes subalternas conseguem romper a hegemonia cultural da classe dominante. Isso requer uma luta constante não apenas nos campos político e econômico, mas também no campo cultural e ideológico.

No mesmo sentido, Neves e Pronko (2008) também destaca a instrumentalização da educação para atender aos interesses do capital, evidenciando como as políticas educacionais frequentemente são moldadas para garantir a eficiência produtiva e a reprodução das relações capitalistas. Esse processo reflete a hegemonia da ideologia dominante. Quando se trata de ideologia, Gramsci (2001) rejeita a visão simplista de ideologia como uma simples ferramenta de manipulação das massas por uma classe dominante. Em vez disso, ele a descreve como um sistema complexo que influencia a maneira como as pessoas percebem a realidade que por sua vez influencia e valores, crenças e concepções de mundo. Gramsci, ao discutir o papel da ideologia, destaca sua função abrangente e estrutural, indo além de uma simples ferramenta de manipulação.

Nesse contexto, ele afirma:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura [...] O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de

cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica (Gramsci, 2001 p. 78-79).

Essa passagem ilustra como a ideologia molda a consciência social, integrando-se ao cotidiano e condicionando a visão de mundo de diferentes classes. Nesse sentido, ela é construída e disseminada por grupos dominantes, mas também é internalizada pela classe subalterna, com capacidade de exercer tamanha influência que consegue moldar inclusive a consciência das pessoas que passam a defender, tais ideologias como se fossem a favor sua classe (Gramsci, 2001).

Para Gramsci (2007, p. 45), a luta pela hegemonia possibilita a transformação social, pois é capaz de abrir os olhos dos indivíduos e fazendo com que eles se enxerguem como classe que vive do trabalho, ou seja, desenvolva a consciência de classe. Portanto, os não possuidores dos meios de produção que precisam unir força contra o inimigo comum, ou seja, o sistema capitalista que visa à cumulação de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada.

Argumentando que as classes subalternas têm a capacidade de desafiar a hegemonia existente e criar uma nova ordem social por meio da construção de uma contra hegemonia, Gramsci diz que isso envolve a criação de uma nova visão de mundo e uma cultura política alternativa que possa desafiar a narrativa dominante. A luta pela hegemonia é, portanto, uma batalha constante de ideias e que a revolução só pode partir da classe subalterna, pois é a única insatisfeita, já que a outra classe que recebe os privilégios visa apenas manter o que está posto ou ampliar seus ganhos.

Seus conceitos de ideologia e hegemonia trazem uma abordagem profunda e complexa para entender como o poder é mantido e contestado em uma sociedade. E como esses conceitos reverberam na educação desta sociedade, pois se existe classes diferentes, existirá também uma educação destinada a cada uma delas. Em suas análises, Gramsci enfatiza a dicotomia existente entre a classe dominante, responsável pelo pensamento, e a classe dominada, encarregada da execução. Ele propõe a criação de uma escola unitária, na qual "o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática" (Gramsci, 2001, p. 39). Essa escola daria as mesmas oportunidades a ambas as classes, possibilitando justiça social e mudança política.

Embora Marx (2017), não tenha tratado sistematicamente da questão educacional em uma única obra, suas reflexões sobre esse tema estão disseminadas em suas análises das dinâmicas do capitalismo. Marx argumenta que a problemática educacional está

indissociavelmente ligada às estruturas de classe e à produção ideológica no sistema capitalista. Segundo ele, a classe dominante, que detém os meios de produção, também controla as ideias dominantes na sociedade, incluindo a educação. Essa concepção encontra eco na análise de Neves e Pronko (2008), ao abordarem o papel do sistema educacional brasileiro na formação de trabalhadores para o mercado. As autoras destacam que a educação, ao ser moldada sob a lógica do capitalismo dependente, assume uma estrutura dual: de um lado, a formação técnica voltada para atender às demandas do mercado e reproduzir a força de trabalho; de outro, a formação científica destinada às funções de direção, reforçando a divisão social do trabalho e a hegemonia das classes dominantes. Assim, a educação não apenas qualifica os indivíduos para a produção, mas também conforma suas perspectivas éticas e políticas, perpetuando as relações de exploração e dominação capitalistas.

Marx e Engels (1997, p. 48), destacam que, em cada época, as ideias dominantes refletem os interesses da classe dominante. Desse modo, instituições como o Estado e outras superestruturas desempenham o papel de preservar a hegemonia burguesa, garantindo a continuidade da ordem social existente. O Estado, por sua vez, atua como mediador, projetando a ilusão de governar em benefício de todos, mas, na prática, mantém e reforça os interesses da classe dominante. A educação, portanto, atua como um meio privilegiado para internalizar e legitimar essas ideias no conjunto da sociedade. Por meio do sistema educacional, a classe dominante transmite valores, crenças e normas que refletem seus interesses, apresentando-os como universais e benéficos para todos. Assim, a educação reforça as relações de produção existentes, perpetuando a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que apenas vendem sua força de trabalho. Dessa forma, ela não só molda a consciência coletiva como também contribui para manter a ordem social e econômica que favorece a hegemonia burguesa (Marx; Engels, 1997).

Marx e Engels (2007) destacaram que as relações de classe na sociedade são determinadas pela posse dos meios de produção. No capitalismo, isso cria uma divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que apenas têm sua força de trabalho para vender. Eles argumentaram que essa estrutura econômica é a base para as dinâmicas sociais, gerando um conflito de interesses entre as classes. A classe dominante, para controlar os meios de produção, também exerce poder ideológico, moldando as ideias da sociedade para preservar seus próprios interesses. Esse controle ideológico gera o que Marx e Engels chamam de “falsa consciência”, ou seja, uma visão deturpada da realidade que impede o proletariado de reconhecer sua posição de exploração. Esse domínio ideológico, no entanto, está sempre sob

ameaça, à medida que uma classe trabalhadora, ao se conscientizar de sua condição de exploração, torna-se o agente potencial de transformação revolucionário.

No entanto, essa hegemonia ideológica está longe de ser imbatível. Para Marx e Engels (2007), a classe trabalhadora, ao considerar a verdadeira natureza de sua exploração, transforma-se no agente de uma revolução iminente. Essa conscientização é fruto das próprias contradições do capitalismo, que intensifica a exploração do proletariado e, ao mesmo tempo, fornece as condições para que ele se organize e lute por uma sociedade mais justa. A revolução proletária, assim, surge como uma resposta ao colapso da ideologia dominante, que já não consegue esconder as profundas desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade capital.

Os autores argumentaram que a revolução só poderia partir do proletariado, que, sendo numericamente superior e sujeito à exploração constante, encontra-se em condições de derrubar a estrutura de classes vigente e eliminar a exploração à qual está subordinado. A chamada 'revolução do proletariado' surge da contradição central do capitalismo: os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários tão baixos que, mesmo dedicando toda a vida ao trabalho, são incapazes de atender às suas necessidades básicas, como moradia digna, alimentação adequada e acesso à saúde e educação. Essa desigualdade estrutural, para Marx e Engels, é a força motriz que impulsiona o proletariado a buscar uma transformação radical da sociedade.

No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe (Marx; Engels, 2007 p. 41).

A ausência de uma revolução, tão almejada em contextos de desigualdade extrema, não pode ser atribuída exclusivamente à influência da ideologia imposta pelas classes dominantes. Embora seja verdade que as classes dominantes, com o apoio do Estado, utilizam artifícios ideológicos para manter o proletariado submisso e reforçaram a inevitabilidade da estrutura social existente, essa explicação é apenas parcial.

De acordo com a perspectiva de Marx e Engels (2007), uma ideologia, apesar de poderosa, não é a única barreira à revolução. Marx e Engels enfatizam que as condições materiais e econômicas desempenham um papel crucial na transformação social, uma vez que

a infraestrutura econômica se molda diretamente como superestruturas ideológicas e institucionais da sociedade. Assim, a conscientização da exploração por si só não é suficiente para desencadear uma mudança revolucionária; é necessário que as condições econômicas sejam maduras para uma transformação real.

Diante dessa análise, o controle ideológico não se limita à manutenção das condições econômicas, mas se estende também ao campo educacional. Marx e Engels (2007) ressaltam que as ideias dominantes em uma sociedade são aquelas da classe dominante, e isso se reflete diretamente nas instituições que moldam o pensamento, como a educação. Assim, o sistema educacional torna-se um instrumento fundamental para a perpetuação da ideologia dominante, mantendo uma classe trabalhadora alienada não só em termos econômicos, mas também intelectuais.

A educação, dessa forma, se torna um instrumento do capital, correspondente aos anseios e exigências da classe dominante. Entretanto, a “não” educação, ou seja, o silenciamento de determinados temas e debates em sala de aula, constitui parte de um projeto educacional que visa manter o controle ideológico. Um exemplo desses silenciamentos é o movimento de 2004 denominado “Escola sem Partido”, que recorrentemente está em pauta e chegou a ser Projeto de Lei (PL) 7180/14, não foi aprovado mas não desapareceu totalmente dos debates políticos, esse projeto propõe um conjunto de medidas para inibir práticas pedagógicas considerando doutrinas políticas e ideológicas em sala de aula, além de combater o que o movimento descrevia como evidente dos direitos dos pais sobre a educação moral dos filhos. Dentre os deveres do professor segundo o movimento seriam:

- 1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Esse é um forte exemplo das ausências e da intervenção dos valores e das ideias da classe dominante nos projetos educacionais da realidade neoliberal. Mas esse é um exemplo de intervenção explícita, já que a classe dominante tem a capacidade de forjar em grande medida

o senso comum, tornando suas ações difíceis de serem percebidas. Nesses prismas, educação e trabalho andam lado a lado na perspectiva de interesses do capital. No Brasil essa correlação é vista a partir da divisão entre alunos das escolas públicas e alunos de escolas privadas.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar, por exemplo, que o Censo Escolar 2023 mostra que, a maioria dos alunos matriculados no Brasil estão na rede pública de ensino, são este o público-alvo em especial que a classe dominante quer moldar, criar uma visão de mundo que favoreça seus interesses e aos do capital. Onde a rede pública é responsável, por atender 66,8% dos alunos de creche, 78,1% da pré-escola, 86,1% fundamental e 95,9% do ensino médio (Brasil, 2023, *s. p*).

Isso está de acordo com as afirmações de Marx e Engels (2007), que argumentavam que a transformação da realidade, ou seja, a superação da condição de exploração, só poderia vir da classe trabalhadora, por ser numericamente superior e por carregar o peso da produção. A maioria dos trabalhadores que tiveram acesso à educação frequentou escolas públicas, devido à necessidade de adesão precoce no mercado de trabalho. Esse ciclo se perpetua, já que seus filhos e netos também são direcionados para o sistema público de ensino. Assim, pode-se afirmar que as escolas públicas, historicamente, são externas para a classe trabalhadora, refletindo as divisões de classe na sociedade.

É importante notar que, no Brasil, após a Constituição de 1988, todos os cidadãos passaram a ter o direito à educação, independentemente de sua classe social. No entanto, na prática, a maioria dos alunos que frequentam a escola pública pertence à classe trabalhadora, enquanto as escolas privadas são predominantemente frequentadas pelas classes média e alta. Além disso, uma parcela da elite econômica, que possui maior poder aquisitivo, muitas vezes opta por enviar seus filhos para estudar no exterior, em busca de uma educação mais alinhada aos padrões internacionais. Essa desigualdade reflete a divisão de classes sem acesso à educação de qualidade, perpetuando as disparidades sociais e econômicas entre aqueles que têm acesso a melhores oportunidades e os que dependem do ensino público. Conforme argumenta Behring (2018), as políticas neoliberais e as contrarreformas no Brasil, mesmo após a redemocratização, desenvolvem para a manutenção dessas desigualdades, segmentando o ensino público e privado e reproduzindo as divisões de classe.

## **2. NEOLIBERALISMO, GOLPE DE 2016 E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL**

O capítulo trata da agenda neoliberal e da classe dominante no contexto do golpe de 2016 e tem como objetivo discutir as transformações políticas e econômicas que culminaram na destituição da presidenta Dilma Rousseff. O processo de *impeachment* de 2016 deve ser compreendido à luz das tensões entre os interesses da elite econômica e os avanços sociais promovidos pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). O golpe, caracterizado por diversos analistas, representou uma evidência de setores conservadores contra políticas que priorizavam a inclusão social e o fortalecimento do papel do Estado na economia.

A trajetória política de Dilma Rousseff, desde sua resistência à ditadura militar até à Presidência, foi marcada por uma atuação política voltada para o fortalecimento de políticas públicas. No entanto, o seu governo apresentou desafios crescentes, sobretudo após as manifestações de junho de 2013, quando começou a se consolidar uma articulação entre setores políticos e empresariais para minar a sua base de apoio. A crise econômica global e as dificuldades internacionais agravaram o cenário, levando a uma série de medidas econômicas que, embora visassem a recessão, distanciaram parte da base de apoio popular e da política de Dilma.

A articulação em torno do impeachment foi impulsionada por interesses econômicos que se opuseram à manutenção das políticas de inclusão social e à presença forte do Estado em áreas estratégicas. A Operação Lava Jato, amplamente explorada pela mídia, serviu como um instrumento para destruir a imagem do governo e fortalecer as narrativas de “combate à corrupção”. Embora Dilma Rousseff não tenha sido diretamente implicada, o uso político das investigações e a cobertura midiática negativa desenvolveram-se para criar um ambiente de instabilidade que facilitou sua destituição.

A aprovação do impeachment pela Câmara dos Deputados, sob a liderança de Eduardo Cunha, e posteriormente pelo Senado, foi vista por muitos analistas como um golpe parlamentar, uma vez que as justificativas formais para o afastamento, como as chamadas “pedaladas fiscais”, já foram utilizadas por governos anteriores sem que houvesse consequências semelhantes. Dessa forma, o golpe de 2016 não apenas retirou Dilma do poder, mas também abriu caminho para a implementação de uma agenda neoliberal que havia sido rejeitada nas urnas.

O governo de Michel Temer, que assumiu após o impeachment, marcou o início de uma série de reformas que privilegiaram o setor privado em detrimento das políticas públicas. Reformas trabalhistas e a imposição de um teto para os gastos públicos são exemplos de medidas que visavam reduzir o papel do Estado, favorecendo o mercado financeiro, os setores empresariais e o assistencialismo das igrejas cristãs. Essa guinada neoliberal, que já se manifestou durante o governo Dilma de forma relativamente “lenta”, foi intensificada sob a administração Temer, consolidando o desmonte de políticas sociais.

Portanto, o golpe de 2016 não foi um evento isolado, mas parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das relações de poder no Brasil. A destituição de Dilma Rousseff, embora formalmente justificada por questões fiscais, representou a retomada do controle político e econômico pelos setores mais conservadores, interrompendo o ciclo de governos progressistas do PT. Esse processo deve ser analisado dentro de uma perspectiva histórica que considera as continuidades e descontinuidades nas lutas entre a classe dominante e as classes subalternas no Brasil.

Além de discutir o golpe de 2016, o capítulo também explora a trajetória política de Dilma Rousseff, desde sua atuação na resistência à ditadura militar até a presidência. A seção 2.1 — “Educação Pública *versus* Educação Privada: O lobby do setor privado” Abordaremos como a educação brasileira foi se abrindo para o mercado privado, como as políticas neoliberais investe nesse processo, e quais as estratégias utilizadas rumo a consolidação desta proposta. Analisaremos dessa forma as invertidas em defesa da privatização da educação, um fenômeno um fenômeno antigo mais que continua avançando de diversas formas, marcada por contradições e significados diversos, de modo que atenda as demandas dos diferentes períodos que ocorre o debate acerca da temática e que ganhou força com as políticas neoliberais.

A seção 2.2 “Da Presidência ao golpe de 2016: o governo de Dilma Rousseff” aborda o Governo de Dilma a primeira mulher presidente do Brasil, da ascensão ao poder, e o golpe de 2016. Durante seus mandatos, Dilma cercada por desafios, tanto externos quanto internos investiu em setores econômicos, empresariais e políticos, que contestaram suas políticas de inclusão social e de fortalecimento do Estado. A seção discute como, após sua reeleição em 2014, o cenário político se tornou ainda mais adverso, com uma combinação de crise econômica e mobilização de forças conservadoras que resultaram na articulação do processo de impeachment. A mídia e os setores opositores desempenharam papel crucial na construção de uma imagem negativa da presidência, especialmente em um contexto de crise institucional.

Por fim, a seção 2.3 – "Reforma do Ensino Médio e BNCC: ajustes educacionais ao capital e seus impactos na formação crítica" – abordagem de forma específica a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto das políticas neoliberais pós -golpe. A reforma educacional anunciada durante o governo de Michel Temer é discutida como parte de um projeto de ajuste do sistema educacional às demandas do mercado. A flexibilização do currículo, a promoção do ensino técnico-profissionalizante e a redução de disciplinas críticas como Filosofia e Sociologia são vistas como estratégias para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica.

Essa reforma é comprovada como um reflexo da agenda neoliberal, que prioriza a eficiência econômica sobre a formação humanística. A BNCC e o Novo Ensino Médio, ao moldarem a educação para atender às necessidades do mercado, acabam por enfraquecer a capacidade dos estudantes de desenvolver uma consciência crítica sobre sua posição na sociedade. Esta seção também discute o impacto dessas mudanças para professores e estudantes, especialmente nas escolas públicas, que são diretamente afetadas por um currículo cada vez mais orientado para o mercado, reforçando a precarização das condições de trabalho e a manutenção das desigualdades sociais.

## **2.1. Educação pública *versus* educação privada: o lobby do setor privado**

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, progressos e desafios que foram ocorrendo ao longo dos séculos, a educação como campo de disputa ideológica tem sido uma ferramenta poderosa de conquista de direitos e desenvolvimento humano, contribuindo para as lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, porém ela foi pensada para atender aos interesses de quem estivesse no poder, como forma de dominação de seus ideais, destacando-se no período colonial as Cartas Régias de 1549 e a *Ratio Studiorum* do século XVI, que estabeleceram as primeiras escolas jesuítas no Brasil, e as reformas educacionais do Marquês de Pombal no século XVIII, que visavam secularizar o ensino e diminuir o poder da Companhia de Jesus.

A educação brasileira vem sendo regida por uma série de documentos que refletem os valores, as políticas e as aspirações ideológicas de cada período histórico. Desde os primeiros momentos da colonização portuguesa em 1500, até os dias atuais ela é marcada por diversas transformações, formulações e reformulações regidas por documentos que continuamente moldam desenvolvimento do sistema, educacional ocasionando assim, transformações sociais,

a educação tem sido uma ferramenta fundamental para a construção, desenvolvimento social e econômico do país.

Os documentos educacionais como: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são alguns dos principais documentos que estabelecem as bases legais e institucionais para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes, políticas e práticas em todos os níveis de ensino. Embora alguns documentos não serem especificamente documentos educacionais como a carta de Pero Vaz de Caminha e as demais cartas régias, emitidas pela Coroa Portuguesa, elas desempenharam papéis fundamentais na regulamentação da educação no Brasil. As cartas traziam não só informações, orientações como também determinavam diretrizes para a criação de escolas, a formação de professores e o ensino religioso, refletindo os interesses da metrópole em controlar e moldar a educação nas colônias.

Desde a carta de Pero Vaz de Caminha descrevendo suas impressões sobre a nova terra descoberta, destacando o potencial de evangelização dos povos indígenas e a importância de sua instrução religiosa, juntamente com as Cartas Régias foram lançadas as bases para a missão de catequese que viria a desempenhar um papel central na educação brasileira durante os primeiros séculos de colonização brasileira até a Reforma Pombalina. Além disso, Pedro Leão da Costa Neto afirma que “Nos dois primeiros séculos o ensino foi disciplinado pela *Ratio Studiorum* e a filosofia baseava-se nas autoridades de Aristóteles e Tomás de Aquino, características da Segunda Escolástica” (Costa Neto, 2023 p. 8).

Com a reforma educacional do Marquês Pombal que pretendiam três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e por fim padronizar os currículos das escolas. Em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas que foram expulsos e desmantelando o único sistema de ensino que existia no país. As lacunas deixadas pela reforma Pombalina, para muitos como o crítico Fernando de Azevedo essa foi a primeira e desastrosa reforma do ensino no brasileiro.

Outros documentos foram fundamentais para estabelecer os ditames educacionais como a 1ª Constituição do país em 1824, e que estamos na 7ª, em vigor desde 1988, tornou-se o principal símbolo do processo de redemocratização nacional e conhecida como Constituição Cidadã. São documentos que estabeleceram as bases legais para o sistema educacional brasileiro em cada período de vigência. Nesse processo iniciou-se atribuindo ao Estado a

responsabilidade de promovê-la e garantindo o direito à educação do chamado ensino primário gratuito (Brasil, 1988).

Com a Constituição Federal brasileira de 1988, as garantias, direitos e deveres do Estado com a educação foram estendidos deixando ser apenas até o ensino primário e passando a obrigatoriedade gratuidade até o ensino fundamental estabelecendo em seu art. 205 que traz o seguinte texto “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

As garantias educacionais que o art. 205 da constituição assegura como direitos sociais e, portanto, prestado a sociedade na forma de serviço público que na sua concretude se esbarra nas impossibilidades do Estado, em atender as demandas da classe trabalhadora, pois este os garante propondo não de forma igualitária, apenas sistema único de políticas públicas que permite concessões em prol da classe trabalhadora e atenda aos interesses da classe dominante.

Os artigos constitucionais que versam diretamente da educação iniciam-se no art. 205 chegando até art. 214, constituindo as bases da organização educacional do país, que escabece os princípios, os direitos bem com os deveres, as competências, a vinculação de recursos e a prioridade para sua distribuição, como também a livre iniciativa privada e a lei estabelecem o Plano Nacional de Educação, de duração decenal em regime d colaboração entre, União, Estados e Municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz parte dos documentos educacionais de grande importância que se originou ainda na era imperial e ficou conhecido como Lei Imperial de 15 de outubro 1827, foi uma das primeiras tentativas de regulamentar o sistema educacional brasileiro, onde o imperador ordena com esta lei que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”<sup>2</sup> (Brasil, 1827).

Ela foi citada na constituição de 1934, mas somente em dezembro de 1961 com o então presidente da época João Goulart, seu texto foi publicado. Passou por reformulação durante regime militar em 1971, e com a promulgação da constituição federal em 1988 ficou obsoleta e somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro Paulo Renato Costa Souza, lei esta que rege o sistema educacional até os dias atuais, e passa por diversas alterações.

Conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao antropólogo que ocupou duas cadeiras ministeriais no governo do Presidente João Goulart, o de ministro da

---

<sup>2</sup> Trecho da Lei Imperial, com linguagem usada na época.

Educação e ministro Chefe da Casa Civil. E foi um dos principais formuladores da lei, (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado da educação básica ao ensino superior brasileiro. Sendo a mais importante lei que se refere à educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) é a lei que estabelece o que é educação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Desta forma ela estabelece também sua finalidade, sua organização, quais os órgãos administrativos responsáveis por cada setor, quais os níveis e modalidades de ensino, como será distribuído os recursos de modo geral esta lei define e regulariza todo sistema educacional brasileiro baseando-se nos princípios presentes na Constituição deste país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é frequentemente associada ao senador Darcy Ribeiro, um de seus articuladores principais. Porém, a análise de seu conteúdo evidencia que a versão final foi fortemente influenciada pelos interesses neoliberais defendidos pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Darcy Ribeiro, constatando o distanciamento entre sua proposta inicial e o texto aprovado, declarou em certo momento que “o conceito de educação como direito universal foi esvaziado para dar lugar a uma visão de mercado, onde a competitividade e o corte de despesas ditam as prioridades educacionais” (Ribeiro, 1997 p. 45). Essa tensão reflete as disputas ideológicas que marcaram o processo de elaboração da lei.

Paulo Renato Costa Souza representava, na década de 1990, uma postura tecnocrática voltada à mercantilização da educação, baseada em parâmetros internacionais defendidos por atores como o Banco Mundial. Sob sua gestão, a LDB incorporou dispositivos que permitiram maior abertura ao setor privado, como o direcionamento de recursos públicos para instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa mudança, presente no Art.77 da LDB, evidencia o alinhamento estratégico com as diretrizes neoliberais que buscavam reduzir o papel do Estado na oferta direta de serviços educacionais.

Saviani (2007, p. 110) destaca que “o texto final da LDB consolida a perspectiva de Paulo Renato ao priorizar uma educação instrumental, adaptada às demandas econômicas, em detrimento da formação crítica e cidadã”.

Outro ponto essencial na crítica à LDB reside na centralidade que foi dada aos mecanismos de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

também idealizado na gestão de Paulo Renato. Essas avaliações, embora sejam apresentadas como ferramentas de diagnóstico, essas avaliações são, na prática, utilizadas como instrumentos de controle e padronização do ensino. E os resultados obtidos definem o valor da verba destinada a cada município, o que evidencia uma grave contradição: municípios com notas mais baixas, justamente os que mais necessitam de investimentos, recebem menos recursos.

Em vez de promover equidade, o modelo acaba por penalizar ainda mais as redes de ensino em situação de maior vulnerabilidade. Essa lógica, raramente questionada, intensifica a pressão sobre gestores e professores, que são cobrados e até levados à exaustão por melhores resultados com o objetivo de garantir repasses financeiros capazes de suprir, ainda que minimamente, as necessidades das escolas, e consequentemente padronizando e esvaziando o ensino.

Mesmo não sendo o desempenho dos alunos o único critério para a definição dos repasses, eles se tornam, na prática, o principal instrumento de pressão sobre gestores e professores. Utiliza-se esse dado como justificativa para sobrecarregar as equipes escolares com metas de desempenho, muitas vezes descoladas da realidade local. Além disso, a ampla divulgação dos *rankings* promovidos pela mídia, destacando os municípios, estados e até escolas com as melhores colocações, fomentando uma lógica competitiva entre as redes de ensino, em vez de incentivar a cooperação e o fortalecimento coletivo da educação pública. Essa cultura da competição reforça desigualdades e esvazia o sentido pedagógico das avaliações, reduzindo-as a mecanismos de ranqueamento e disputa.

Ribeiro, observa que “a autonomia prometida às escolas foi na prática substituída por um rigoroso controle central sobre resultados de aprendizado, servindo antes aos propósitos do mercado do que aos interesses pedagógicos” (Ribeiro, 1997 p. 50). Essa ênfase nas métricas ignora as diferenças regionais e as especificidades culturais da diversidade brasileira, reforçando desigualdades estruturais.

A relação de Paulo Renato com o Banco Mundial foi outro aspecto decisivo na formulação de políticas educacionais durante os anos 1990. Este organismo internacional promovia uma educação voltada sobretudo ao desenvolvimento de competências mínimas, alinhando-se às demandas do mercado global. O Banco Mundial desempenhou um papel hegemônico ao disseminar a ideia da educação como investimento em ‘capital humano’, priorizando resultados objetivos, como taxas de empregabilidade, em detrimento da formação crítica. Essa influência fica evidente na centralidade atribuída à ideia de competências práticas

na LDB, que culminaram em desdobramentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como aponta João Márcio Mendes Pereira (2009)

A reforma do Ensino Médio, que é uma consequência direta das perspectivas neoliberais que guiaram a criação da LDB, também merece destaque. A divisão por itinerários formativos, justificada como uma modernização da educação brasileira, fragmenta o currículo e privilegia uma formação técnica em detrimento de uma formação generalista e humanística. Essa lógica de fragmentação curricular reflete a desvalorização de áreas críticas e reforça uma educação utilitarista, que não promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Darcy Ribeiro, figura simbólica no debate educacional brasileiro, lamentou profundamente os rumos que a LDB de 1996 tomou. Para ele, “a educação perdeu sua essência de emancipação ao se converter em um apêndice dos interesses econômicos de curto prazo, abandonando sua missão histórica de transformar o Brasil em uma sociedade mais justa” (Ribeiro, 1999, p. 72). Esse desencontro entre as ideias progressistas de Darcy e o pragmatismo tecnocrático de Paulo Renato marca um período crucial da educação brasileira, que ainda hoje enfrenta as consequências das escolhas feitas durante a década de 1990.

A análise histórica da LDB e suas implicações aponta para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre o papel da educação em uma sociedade desigual como a brasileira. A influência de organismos internacionais e a submissão às demandas do mercado não podem se sobrepor ao objetivo maior de garantir acesso equitativo e de qualidade à educação. Nesse sentido, revisitar as críticas originais de Darcy Ribeiro e de outros estudiosos permite reconhecer os limites estruturais impostos por políticas neoliberais e, assim, avançar rumo à construção de uma educação que seja, de fato, um instrumento de transformação social.

As reformas educacionais brasileiras são planejadas para atender aos interesses dominantes, porém são realizadas fazendo algumas concessões e cedendo em alguns pontos às reivindicações de diversos setores da sociedade, mas sem perder de vista seu objetivo central que é a formação de mão de obra, sendo assim não se pode esquecer-se da Reforma Francisco Campos em 1931, ocorrida durante o governo de Getúlio Vargas que também apresentou tentativas de modernizar o sistema educacional brasileiro. Esta reforma centralizou o controle da educação nas mãos do governo federal, promoveu a expansão do ensino técnico e profissionalizante.

Com a intenção de atender às demandas da crescente industrialização, criou-se o Ministério da Educação e Saúde (MES) e estabelecendo diretrizes para a organização do ensino em todo o país, os dois ministérios foram dissolvidos e a saúde ganhou ministério próprio e a

educação ficou com a cultura, (MEC) mas que logo se dissociou a sigla permaneceu, porém atualmente é apenas mistério da educação, que é órgão ligado diretamente ao Governo Federal e executa as Políticas Nacionais de Educação (PNE).

A organização da educação brasileira acontece verticalmente, onde a união elabora o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que surgiu de um manifesto chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” em 1932 com sua repercussão teve como resultado a inclusão de um artigo específico na 3ª Constituição Brasileira dois anos depois em julho de 1934, na segunda república declarando que era de competência da União:

Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” e Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais (Brasil, 1934).

Sendo criado o primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, elaborado já na vigência da primeira (LDB 4.024/1961), que consistia essencialmente em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. E em 1964 com a ditadura militar foi modificado e já se apresentava uma perspectiva descentralizadora em que os estados pudessem elaborar seus próprios planos, mas isso durou pouco logo os planos passaram a serem elaborados por regionais, diminuindo a intervenção do governo federal e consequentemente retirando dele as responsabilidades financeiras como pode ser observado nos anais da constituição de 1967 a seguinte fala de Carlos Werneck então deputado naquela ocasião “Ora, Sr. Presidente, Srs . Congressistas, para espanto nosso, no texto ora em apreciação não figura a fixação dêsse mínimo que a União, Estados e Municípios devem dedicar à educação nacional” (Brasil, 1967).

Saviani (2008) denuncia a falta de obrigatoriedade legal de investimentos de recursos públicos para a educação pública brasileira e o favorecimento às privatizações do ensino.

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12% (Saviani, 2008 p. 298).

E no artigo 168 dessa mesma constituição 1967, estimula à livre iniciativa particular ao ensino permitindo que a educação pública brasileira pudesse ser ao mesmo tempo particular e receber amparos técnico e financeiros dos governos: “Respeitadas as disposições legais, o

ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967).

Com a nova Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes importantes para o financiamento educacional, determinando quanto cada ente federado precisa investir em educação, estabelecendo que a União deve destinar no mínimo 18% de sua receita líquida de impostos à educação, enquanto estados e municípios devem aplicar no mínimo 25% de suas receitas de impostos em educação. Dessa forma fica determinado pela constituição federal que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

No entanto, apesar dessas determinações legais, o sistema de financiamento enfrenta uma série de desafios que impactam sua eficácia e sua capacidade de promover uma educação de qualidade para todos. Alguns desafios como as desigualdades regionais, por ser um país de dimensões continentais, com profundas disparidades socioeconômicas entre suas regiões, devido a estados e municípios mais ricos muitas vezes dispendo de recursos significativamente maiores do que aqueles em áreas menos desenvolvidas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) passou por diversas discussões e revisões ao longo dos anos. O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, em 2001, e distribuiu diretrizes e metas educacionais para um período de dez anos, conforme estipulado pela Constituição. Com a transição dos governos de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, o PNE de 2001 não sofreu mudanças significativas e vigorosas até 2010. No entanto, a aprovação de um novo PNE ocorreu apenas em 2014, com a Lei nº 13.005, que distribuem diretrizes para o período 2014-2024.

O Plano Nacional da Educação de 2014, criado pela Lei Nº 13.005, sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014, e estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024, sendo decenal ultrapassa governos que no Brasil tem mandato de quatro anos podendo ser estendido por igual período se houver reeleição, o PNE é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que se definiu as 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período, estabeleceu 20 metas a serem cumpridas em sua vigência e apresentando 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação.

Dessa forma o financiamento da educação pública no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, que impacta diretamente a qualidade e a equidade do sistema

educacional do país. Os recursos podem vir de diversas formas e por diversas fontes, envolvendo recursos provenientes dos governos federal, estaduais e municipais, além de outras fontes complementares. A instabilidade econômica, por exemplo, pode afetar negativamente o financiamento da educação. Em um país como o Brasil, marcado por períodos de instabilidade e crises, a queda na arrecadação de impostos pode levar a cortes orçamentários.

Esses cortes, frequentemente promovidos por governos neoliberais, impactam diretamente a educação com medidas como contingenciamento de verbas, redução de investimentos em educação básica e superior, corte de programas educacionais, redução de investimentos em pesquisa científica e desvalorização dos profissionais da educação. Tais ações comprometem o desenvolvimento social e econômico do país a curto e longo prazo. Os cortes na área educacional causam um efeito cascata, comprometendo o funcionamento das escolas e a implementação de políticas educacionais.

Diversos fatores contribuem para o atraso no desenvolvimento educacional brasileiro, entre eles a falta de transparência e eficiência na gestão dos recursos destinados à educação. A gestão ineficiente e não transparente pode resultar em desperdícios, desvios e má alocação de verbas, o que reduz a eficácia do financiamento e compromete a qualidade do ensino oferecido.

O financiamento público da educação no Brasil provém principalmente dos governos federal, estadual e municipal. Isso inclui impostos sobre a renda, propriedade e consumo, além de receitas específicas vinculadas à educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb é composto por recursos provenientes de impostos estaduais e municipais, além de uma contribuição da União, e redistribui esses recursos para garantir maior equidade na distribuição entre os diferentes estados e municípios.

Além do financiamento público, a educação no Brasil também recebe recursos de fontes privadas. Isso inclui mensalidades pagas por alunos em escolas particulares, doações de empresas, organizações não governamentais (ONGs) e filantropia. A questão dos recursos destinados à educação é objeto de debate, por ser complexa e variável, mas de modo geral o montante elevado, que segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2018, por exemplo, o investimento médio por aluno na educação básica pública no Brasil era de aproximadamente R\$ 3,2 mil por ano de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Com tais dados são questionáveis o porquê a educação pública não é acessível e de qualidade? As respostas a estes questionamentos podemos destacar que são devido aos

interesses privados que em conflito com os interesses públicos, pois a educação serviço público que se tornou mercadoria tornou se importante para os lobistas e setores privados, pois se houvesse uma educação pública acessível e de qualidade no Brasil o setor privado deixaria de lucrar quantias exorbitantes com isso é importante manter a educação pública sucateada.

O conflito de interesses faz com que as empresas ou conglomerados invistam ferozmente no lobby<sup>3</sup> do setor privado forçando com que a busca pela educação de qualidade seja encontrada nele. Cabe ressaltar que esta abordagem refere se a educação básica apresentando processo de complexidades, pois quando consideremos o ensino superior as instituições públicas são consideradas melhores que as privadas e disputadas por aqueles que puderam pagar pelo ensino privado.

Sendo o lobby o ato de influenciar as decisões políticas, legislativas ou administrativas de uma organização, geralmente governamental, em benefício próprio ou de interesses específicos como no caso das grandes e empresas e conglomerados com recursos capazes de influenciar e até mesmo pressionar o poder público seu favor, como a aprovação da Lei 13.868/2019, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com a sanção da Lei 13.868/2019, ocorreram alterações significativas na legislação educacional, impactando particularmente os artigos ligados à categorização e funcionamento das instituições educacionais, como o artigos 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que antes da alteração possuía apenas duas categorias de instituições pública e privada onde as privadas eram segmentadas em subcategorias e que com o novo texto abre brechas na Lei, com uma terceira categoria de escolas comunitárias que a depender do entendimento, e adequações legislativas, poderão receber recursos públicos como vem alertando (Araujo; Adrião, 2022). Desse modo o novo texto da (LDB) classificou as categorias de ensino da seguinte maneira:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;

III – comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 2019).

---

<sup>3</sup> Segundo Pinheiro (2019, p.57) seriam organizações da sociedade civil que advogam por interesses públicos ou particulares e seu conceito está relacionado aos interesses de segmentos sociais e às decisões nas esferas governamentais.

Dessa forma foi realizada uma alteração que impacta diretamente os recursos destinados à educação pública, onde as comunitárias deixaram de ser uma subcategoria das instituições privadas passando a ter uma categoria própria e abrindo a possibilidade das escolas privadas e as comunitárias poderem ser classificadas como confessionais e também serem certificadas como filantrópicas, como prevê o artigo 77, também da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde diz que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (Brasil, 2019).

Para que esta proposta fosse aceita e defendida inclusive pela sociedade foram utilizados diversos argumentos, porém a pandemia de covid-19 foi o momento e o cenário perfeito para pôr em prática tal plano muito bem elaborado que aos olhos da sociedade é até inocente e inofensivo, mas que na prática é um avanço rumo à privatização de educação como o Projeto de Lei Complementar citado por Tereza Adrião e Felipe Araujo que dão exemplos claros desse avanço:

Na educação, observa-se o alargamento da brecha criada pela desregulamentação do setor privado, movimento caracterizado, sobretudo, pelo aumento de repasses públicos às instituições privadas, uma resposta clara à pressão que vem sendo exercida pelos conservadores e o empresariado educacional. Exemplo disso é o Projeto de Lei Complementar – PLP nº 195 de 2020, aprovado pelo Senado Federal, e que prevê apoio às escolas particulares de educação básica por meio da permissão de suspensão de contratos de trabalho e não pagamento de impostos devidos (Araujo; Adrião, 2022, p. 781).

Mas como disse Marco Antonio de Oliveira Gomes (2006), a defesa da privatização da educação, não é um fenômeno recente, e é marcada por contradições e significados diversos, para atender as demandas dos diferentes períodos que ocorre o debate acerca dessa temática e que as teses neoliberais manifestam -se como hegemônicas no plano político e ideológico. Onde a recomendação de controle das verbas, significam a contenção de gastos principalmente com políticas sociais.

O historiador da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição

criada pelo homem, é uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade (Gomes, 2006 p. 2).

E privatização de um novo tipo<sup>4</sup>, onde não se percebe claramente o que foi vendido e para quem, mostrando-se assim novas formas de privatização, novas dinâmicas e até mesmo novos atores, para que esse novo modelo de privatização aconteça é necessário algumas estruturas e discursos e para fundamentar permitir que ela avance, como a diminuição das fronteiras e a dificuldade de identificar claramente como acontece a privatização, pois o ato de privatizar deixou de ser apenas o serviço que foi passado para uma empresa privada, e passou a ser algo difuso em que não se identifica o que é público ou que é privado, pois é comum uma instituição pública e o serviço disponibilizado, ser oferecido por uma empresa privada prestadora de serviço.

O ponto chave é que organizações privadas que se qualificam para ofertar serviços públicos gratuitos não obtêm lucros financeiros diretos. Contudo, trata-se de privatização porque elas assumem certo controle do bem público, a partir da autorização do poder Executivo, tendo como base legal um contrato firmado. Nesse modelo, os Poderes Executivos se limitam ao básico, qual seja: financiar o negócio social e zelar para que o contrato seja cumprido (Martins; Souza; Pina, 2020 p. 10).

Coadunando com esta ideia Martins e Krawczyk dizem que:

É possível afirmar que o Brasil se encontra num novo estágio de reconfiguração do espaço público, no qual o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho administrativo (governos e escolas) e, ao mesmo tempo, se posiciona no cenário político educacional como interlocutor privilegiado na condução das políticas educacionais (Martins; Krawczyk, 2018 p.5).

Dessa forma, conseguir entender e nomear essa relação o que é público ou privado tornou-se opaco, outra linha tênue que envolve também esse contexto é fronteira entre mercado e terceiro setor, ou classificar atividades com ou sem fins lucrativos. Onde se têm grandes empresas que fazem responsabilidades sociais corporativas, as filantropias que trabalham como empresas e as organizações sem fins lucrativos que fazem aportes financeiros para *startups*<sup>5</sup> e organizações com fins lucrativos, deixando tais cenários confusos e desafiadores para o entendimento da sociedade.

Com efeito, compreendemos que as organizações reconhecidas legalmente como filantrópicas, comunitárias, confessionais, terceiro setor ou OSCIP's são expressões

---

<sup>4</sup> A privatização de novo tipo, expressão particular da privatização, envolve tanto a desfiguração da instituição como espaço público por meio de mecanismos privados gerencialistas quanto a incorporação de organizações privadas como empresas que, regidas pela lógica do mundo dos negócios, recebem financiamento estatal para tratar de temas da “questão social” (Martins; Souza; Pina, 2020).

<sup>5</sup> São empresas emergentes, geralmente de base tecnológica, que buscam desenvolver e comercializar produtos ou serviços inovadores. Elas são caracterizadas por um alto grau de incerteza e risco, mas também apresentam um grande potencial de crescimento rápido e disruptivo.

contemporâneas de empresas sociais porque não visam extração de mais-valor, mas precisam atuar com princípios e métodos das empresas tradicionais para que possam disputar a concorrência de mercado e obter recursos públicos para suas operações (Martins, Souza, Pina, 2020 p.13).

Assim, emergiu a nova forma de privatização, assim como uma nova forma de filantropia, que são grandes fundações e institutos do terceiro setor, quer são financiados por empresas/organizações ou pela elite burguesa, que se diferenciam nos modelos de trabalho, e nos objetivos por trabalharem como empresa, diferentemente das ONGs e movimentos sociais de bairros ou região, suas finalidades são de grandes impactos na sociedade como a fundação Leman, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre outros e para ter os impactos almejados usam a lógica da disrupção, da nova filantropia onde apresentam propostas transformadoras de flexibilização e ampliação da qualidade do ensino público, como descrevem Maria Raquel Caetano Valdelaine da Rosa Mendes:

A materialização dessa organização ocorre em uma expressiva quantidade de instituições, vinculadas ou financiadas por grupos que operam no mercado concorrencial, criadas com o propósito de apresentar soluções para os problemas enfrentados pela educação. Organizações como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, todos pela Educação, entre outras, agem para exercer influência na elaboração das políticas públicas, mas também para convencer a opinião pública sobre as promissoras propostas e soluções que têm para a qualificação da educação pública. Sob o pretexto de uma ampliação da participação da sociedade, já que não integram a máquina estatal, essas organizações produzem propostas alinhadas a um projeto de sociedade que não busca a ruptura com a concentração de riqueza, com a desigualdade e com a exclusão, mas a sua conservação e perpetuação. (Caetano; Mendes, 2020 p. 2-3).

A origem do movimento Todos pela Educação (TPE) relaciona-se às transformações na interação entre Estado e sociedade nas décadas de 1980 e 1990, destacando-se o movimento em direção ao fortalecimento do que se convencionou chamar de “terceiro setor”. Carlos Montaña (2007) salienta que essa dinâmica emerge de uma configuração norte-americana de responsabilidade social empresarial, voluntariado e parcerias público-privadas, criando, assim, uma rede de ONGs, institutos e fundações voltados para questões sociais. O autor observa que “o conceito do ‘terceiro setor’<sup>6</sup>, cunhado por intelectuais orgânicos do capital, combina sujeitos com aparentes igualdades, mas interesses e significados muitas vezes contraditórios” (Montaña, 2007, p. 53-57). Esse conceito reflete, no Brasil, a busca de articular transformações sociais

---

<sup>6</sup> Segundo Montaña (2007, p. 53), o termo é elaborado com base em uma divisão do social em três esferas distintas: o Estado, identificado como o “primeiro setor”; o mercado, como o “segundo setor”; e a sociedade civil, como o “terceiro setor”. Essa concepção, no entanto, apresenta um caráter reducionista, ao associar o “político” exclusivamente ao Estado, o “econômico” ao mercado e o “social” apenas à sociedade civil.

associadas aos interesses da classe burguesa e à sustentabilidade de determinados modelos econômicos.

Ainda de acordo com Montañó (2007), no Brasil, a disseminação desse conceito está atrelada às iniciativas da Fundação Roberto Marinho. Paralelamente, Leher (2010a) destaca que as organizações privadas e grupos empresariais começaram, no início dos anos 2000, a fomentar diferentes iniciativas nas áreas de desenvolvimento sustentável, segurança pública e competitividade, buscando parcerias com o governo para ampliar sua atuação no setor educacional. Observa-se, a partir de exemplos como o Instituto Ayrton Senna e o projeto Amigos da Escola, um esforço conjunto entre empresas e sociedade civil destinadas a melhorias na educação pública brasileira, mas, segundo Leher (2010a, p. 379), frequentemente disfarçado pelo discurso de filantropia e interesse público, com claras intenções corporativas.

Com argumentos complementares, Evangelista e Leher (2012) afirmam que, apesar das iniciativas coordenadas pelas empresas no campo educacional, as ações permaneciam dispersas e pouco articuladas, o que comprometia o impacto no sistema público de educação. Essas análises ecoam no contexto que originou o TPE, conforme levantado por Lara Elena Ramos Simielli (2008), que detalha o evento em que Priscila Cruz, então coordenadora do Instituto Faça Parte, articulou a ideia de unificar ações para a educação pública a partir de um modelo inspirado no investimento social privado e no alinhamento de interesses entre governos e iniciativas empresariais. Cruz lembra que “as pessoas começaram a se aglutinar e a se aproximar do Todos pela Educação. [...] Vimos que havia coincidências nas iniciativas, mas que, ainda assim, os esforços permaneciam desarticulados” (Simielli, 2008 p. 145).

Priscila Cruz explica que o TPE surgiu inspirado em uma colocação feita pela Maria do Pilar, então presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no evento da assinatura da parceria entre o Instituto Faça Parte, o programa Amigos da Escola da Rede Globo, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME. Maria do Pilar disse que o Brasil precisaria definir a ‘educação de que precisamos para o país que queremos’. Foi a partir daí que Priscila, que era coordenadora do Faça Parte, começou a estudar o investimento social privado em educação, os tratados internacionais que o Brasil havia assinado, o PNE, entre outros, para montar uma matriz. Com esta matriz, ‘acharam muitas coincidências e, mesmo assim, viram que as pessoas não estavam trabalhando juntas, ficando ainda mais clara a necessidade de articulação’ (Simielli, 2008 p. 145).

O papel estratégico de instituições como o Banco Itaú, que disponibilizou infraestrutura para o movimento, foi destacado por Luís Norberto Paschoal, presidente do grupo D’Paschoal integrante do Todos Pela Educação que descreve os esforços de mobilização de empresas interessadas em investir na causa educacional. Ele afirma que “contratamos um especialista de Harvard para que nos ajudasse a estudar o problema, e depois saímos falando com todo mundo.

Em pouco tempo, tínhamos setenta empresas privadas interessadas em colaborar" (Oppenheimer, 2010, p. 224). Essas interações consolidaram um panorama no qual o TPE emergiu como uma plataforma de articulação entre diferentes setores sociais, com metas ambiciosas que incluíam universalizar o acesso escolar, assegurar a qualidade da educação e valorizar o papel dos educadores, como assinalado pelo próprio movimento (Todos pela Educação, 2007a, p. 6).

Martins (2009) considera o lançamento oficial do TPE, em 2006, um importante marco, pois consolidou um diálogo permanente entre o setor empresarial e o governo federal. À época, figuras públicas como Fernando Haddad, entre outros, desempenharam relevante papel ao integrar discussões do movimento, evidenciando o estreito alinhamento entre o poder público e as propostas do TPE. Esse alinhamento também impulsionou mudanças estratégicas, como a modificação da denominação inicial para "Movimento Todos pela Educação", a fim de evitar associações exclusivas com iniciativas governamentais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com o amadurecimento de suas ações, o movimento definiu, em 2010, cinco bandeiras estratégicas que direcionariam suas atividades. Segundo a então diretora executiva do movimento, essas bandeiras englobam “o currículo nacional, a valorização dos professores, a responsabilização dos gestores, o fortalecimento das avaliações e a ampliação do turno escolar” (Todos pela Educação, 2010, p. 4). Esses pilares foram influenciados, conforme depoimento da diretora, pela interação com o grupo mexicano Mexicanos Primero, que reforçou a necessidade de articular experiências e práticas em busca de uma educação equitativa na América Latina.

Portanto, o TPE se apresenta como um movimento que articula governo, sociedade civil e setor privado em torno de um objetivo único. Ao propor convergências entre ações fragmentadas e estabelecer metas claras a serem atingidas até 2022, o movimento configura-se como um catalisador para o avanço da educação pública brasileira. Como afirmado por seus representantes, “as estratégias consistem em articular todos os setores e influenciar a continuidade das boas práticas públicas, mapear ações e práticas exemplares e divulgar informações e suas evoluções de forma ampla” (Todos pela Educação, 2007a, p. 19). Tal proposta une setores diversos em torno de um projeto comum, capaz de redefinir o futuro da educação no Brasil.

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um *projeto de Nação*. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para efetivar o direito à uma educação pública de qualidade para que, em 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação básica de qualidade,

capaz de prepará-los para os desafios do século XXI (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009b, p. 9 grifos meus).

A iniciativa Todos Pela Educação (TPE) não se apresenta como projeto de âmbito limitado, mas sim como uma proposta de ampla abrangência, caracterizada como um “projeto de nação”, no qual cada cidadão e instituição assume corresponsabilidade pela efetivação do direito à educação pública de qualidade. Segundo a análise de Todos pela Educação (2009b, p. 9), trata-se de um movimento que busca proporcionar, até o bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, acesso universal à educação básica de qualidade, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios contemporâneos. Composto por membros e dirigentes influentes do país.

O TPE atualmente conta com um Conselho de Governança, presidido por Jorge Gerdau Johannpeter e composto por 20 pessoas: Ana Maria dos Santos Diniz, Antonio Jacinto Matias, Beatriz Bier Johannpeter, Cesar Callegari, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Fabio Coletti Barbosa, Fernão Bracher, José Francisco Soares, José Paulo Soares Martins, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Luiz Paulo Saade Montenegro, Maria Lucia Meirelles Reis, Milú Villela, Mozart Neves Ramos, Ricardo Young da Silva, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan. A maioria das pessoas que pertencem ao Conselho de Governança representa empresas, institutos e fundações que mantêm o TPE. São mantenedores do TPE: Banco Santander, DPaschoal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA e Faber-Castell. Além dos mantenedores, o TPE conta ainda com apoiadores e parcerias estratégicas. São parceiros: Grupo ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9DDB, Rede Energia, Gol Linhas Aéreas, Amics, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Futura, Amigos da Escola, Instituto Natura, Saraiva, Fundação Telefônica, BID, Patri Políticas Públicas (Simielli, 2008 p. 576-577).

Freitas (1987, p. 123) esclarece que um projeto histórico “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para sua consecução”. Seguindo essa perspectiva, o TPE inicia sua jornada ancorado na percepção da necessidade de um novo direcionamento para a educação pública brasileira, reconhecendo as bases culturais, políticas e pedagógicas que devem fundamentar tal transformação.

A organização identifica três crises significativas na educação pública brasileira que justificam a sua atuação, conforme aponta Todos pela Educação (2006a, p. 25): as crises de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento. Essas adversidades são consideradas interligadas, uma vez que a crise de qualidade decorre, também, da ineficiência gerencial do Estado e da falta de pressão e fiscalização por parte da sociedade

No enfrentamento dessas questões, o conceito de *accountability*<sup>7</sup> surge como central para o TPE. Nas palavras de Schedler (1999, p. 13), esse termo se apresenta como um conceito ainda em processo de sistematização, cujas definições possuem limites indefinidos. Ainda assim, Campos (1990) caracteriza *accountability* como a responsabilidade objetiva de agentes perante outras instâncias, com implicações como sanções e recompensas vinculadas aos resultados alcançados. De maneira correlata, Afonso (2009, p. 18) interpreta o conceito como uma relação que contempla mensuração, prestação de contas e responsabilização, articulando-se em dados essencialmente quantitativos provenientes de métodos padronizados. Outro termo analisado pelo movimento é *advocacy*, que, segundo, Gabriela de. Brelàz (2007, p. 1-2), define-se como o esforço para promover mudanças sociais e políticas.

Por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança seja através de mudanças na lei, mas não necessariamente. *Lobbying* é uma forma específica de fazer *advocacy* e é focada em influenciar a legislação. Sendo assim, *lobbying* pode ser entendido como parte da atividade de *advocacy* (Brelàz, 2007 p. 1-2).

Lopes (2010, p. 228) destaca que essa prática busca influenciar políticas públicas específicas, muitas vezes incorporando os interesses de grupos organizados. Tanto *accountability* quanto *advocacy* são pilares incorporados pelo TPE como práticas estruturantes para reorganizar a educação pública brasileira.

Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 237) destacam que o discurso de “qualidade” calcado em métricas de avaliação e tests standardizados alinha-se ao modelo empresarial que o TPE adotou em suas propostas. Conforme essas autoras, o movimento reduz a ideia de qualidade a indicadores quantitativos, reinterpretando exigências históricas e reduzindo o papel público da escola a uma função prioritariamente técnica. Este entendimento é reiterado por Krawczyk (2009, p. 24-25), ao afirmar que o modelo de gestão de eficiência, apregoado pelo setor privado, configura uma das premissas centrais das políticas que têm por base a lógica de resultados mensuráveis. De acordo com o TPE, a má qualidade do ensino é descrita como “o

---

<sup>7</sup> *Accountability* é um conceito complexo, de origem anglo-saxã, que se traduz em português como responsabilização ou prestação de contas. No entanto, seu significado vai além de uma simples obrigação de relatar algo. Ele envolve a expectativa de que indivíduos ou organizações se justifiquem por suas ações e decisões, e que sejam passíveis de sanções ou recompensas com base nos resultados de suas condutas. A essência da *accountability* reside na ideia de que aqueles que detêm poder ou responsabilidade devem ser transparentes em suas operações e responder pelas consequências de seus atos perante aqueles a quem servem ou de quem dependem. Como destaca o Banco Mundial, a *accountability* é um dos pilares da boa governança, sendo essencial para garantir a eficiência, a equidade e a sustentabilidade de políticas e programas. Nesse sentido, ela implica não apenas a capacidade de responder "o que foi feito", mas também "por que foi feito", "com que resultado" e "quais serão as consequências" (World Bank, 2007). Em diversos setores – seja no governo, em empresas ou na sociedade civil – a prática da *accountability* visa fortalecer a confiança, promover a ética e assegurar que as ações estejam alinhadas com os objetivos e interesses de todos os envolvidos.

verdadeiro exterminador do futuro de milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil” (Todos pela Educação, 2006b, p. 9). Essa deficiência no sistema educacional acarretaria quatro tipos principais de prejuízos, também denominados como “preços”.

1. o preço humano: uma criança que chega ao fim do ano sem aprender o que devia sofrer um enorme impacto sobre sua autoestima, sua autoconfiança e seu autoconceito. É triste para uma criança chegar ao fim do ano e ver que seus esforços não valeram nada e ter que começar tudo de novo. Para uma vida ainda em seu início, essa experiência do fracasso costuma marcar para sempre.
2. o preço social: cada criança que abandona a escola, sem ter aprendido o mínimo necessário, é um brasileiro a mais despreparado para a vida. Um futuro cliente dos programas de assistência social, de cesta básica, de renda mínima e outros. Um desempregado, um subempregado ou potencial candidato a optar pelos caminhos da delinquência.
3. o preço político: numa democracia, na hora de eleger os dirigentes ou de acompanhar o seu desempenho, o soberano é o povo. Um país, que não educa o seu soberano estará sempre exposto a ser governado por políticos eleitos na base da exploração da miséria e da ignorância de grande parte dos seus cidadãos. Somos um país que não educou o seu soberano.
4. o preço econômico: os recursos desperdiçados com repetência e evasão, que refletem a ineficiência do sistema educacional, poderiam ser gastos no aumento da qualidade e da melhoria das condições do ensino (Todos pela educação, 2006b p. 9-10).

No contexto de redefinir o papel da educação, o TPE estabelece o direito à educação de qualidade como um princípio estruturante. Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 227) salientam a construção de uma “nova cultura” de corresponsabilidade no âmbito educacional, com o intuito de alinhar reformas entre agentes públicos, privados e a sociedade civil. Para o movimento, conforme exposto por Todos pela Educação (2009b, p. 12), a mobilização de diferentes setores é indispensável para que a educação se consolide como vetor de transformação social, com impacto direto na emancipação política e econômica.

Segundo a diretora do TPE, entrevistada em Malini (2009, p.114), a junção de ferramentas do setor público, aliada às práticas pragmáticas oriundas do mundo empresarial, configura uma abordagem híbrida que pretende alavancar a educação brasileira. Tal percepção está alinhada à compreensão do movimento de que parcerias estratégicas entre governos e instituições privadas são essenciais para alcançar o objetivo de qualidade e eficiência na educação.

Por fim, o estudo do TPE acerca da redefinição da “cultura por resultados” reflete um sólido alinhamento entre as dimensões pedagógicas e gerenciais. A combinação de *advocacy*, *accountability* e a proposição de metas articuladas às necessidades dos estudantes são aspectos que expressam o compromisso do movimento com valores que transcendem a mera ampliação de acesso à educação, apontando para uma nova dinâmica das relações institucionais no setor público e educacional brasileiro.

A Fundação Lemann foi instituída em 2002 pelo economista e empresário Jorge Paulo Lemann, figura de destaque no cenário econômico brasileiro e internacional. Em 2019, Lemann foi considerado o segundo homem mais rico do Brasil, com um patrimônio estimado em 22,8 bilhões de dólares. No ranking da *Forbes* de 2024, ocupa a 113ª posição, com 16,4 bilhões, após ter estreado em 2004 na 514ª colocação, com 1,1 bilhão.

Além de sua atuação filantrópica, Lemann é fundador ou cofundador de empresas de grande relevância global, como a 3G Capital, a Ambev e a Fundação Estudar. Também foi sócio do Banco Garantia e detém participação em conglomerados empresariais de ampla projeção, entre os quais se destacam o Burger King, as Lojas Americanas e a Hunter Douglas, entre outros.

Sua trajetória empresarial caracteriza-se pela ênfase em fusões, aquisições e aportes financeiros estratégicos, consolidando presença em setores diversificados da economia. Ademais, Lemann tem ampliado sua influência por meio do investimento em startups, do apoio a organizações do terceiro setor e do estabelecimento de parcerias com instituições governamentais, contribuindo para a configuração de um ecossistema de inovação, educação e desenvolvimento socioeconômico no Brasil e no exterior.

A Fundação Lemann insere-se no contexto das organizações filantrópicas empresariais que exercem crescente influência no campo educacional e nas políticas públicas brasileiras. Embora se apresente como uma instituição voltada ao fortalecimento da educação e da inovação social, sua atuação tem suscitado debates acadêmicos acerca do papel do capital privado na definição de prioridades e diretrizes para a educação pública.

Nesse sentido, estudioso como Saviani (2008) alerta para os riscos de que a filantropia empresarial configure uma forma de privatização indireta do ensino, deslocando a centralidade do Estado na formulação das políticas educacionais. A Fundação Lemann, ao estabelecer parcerias com governos e ao financiar programas de formação de professores, materiais pedagógicos e pesquisas, torna-se um ator estratégico na configuração de políticas curriculares e de gestão escolar.

Por um lado, seus aportes financeiros e logísticos possibilitam a circulação de inovações metodológicas e a difusão de tecnologias educacionais em larga escala. Por outro, levanta-se a questão da autonomia da esfera pública, na medida em que interesses corporativos e lógicas de mercado que se sobrepõem à concepção democrática de educação.

Com a fachada de fundação aliada à educação que busca desenvolver e financiar projetos que visam o desenvolvimento social e econômico do Brasil, especialmente aqueles

voltados para a educação e ensino público. Pois a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, percebe-se, que todo esforço empregado nesta aliança não é apenas para contribuir com uma educação pública de qualidade, já que a fundação se outo-caracteriza como sem fins lucrativos e familiar, verifica-se que ela é mais uma maneira de seu fundador Jorge Paulo Lemann ser um intelectual orgânico do setor empresarial, disputando assim a hegemonia uma vez que a educação é um setor estratégico nessa disputa

Os negócios do empresário vão além dos já citados mencionas anteriormente conforme destaca Danilo Marchesano Ramos Alves, entre as diversas empresas em que Jorge Paula Lemann e seus principais sócios figuram como diretores, observa-se ainda a presença de múltiplas outras organizações às quais estão vinculados. Tais participações evidenciam a amplitude de sua atuação empresarial e a complexa rede de interesses econômicos sob sua influência como citado por Alves (2019).

A prática de negócios anormais na vida “cheia de êxito” do empresário Lemann parece não soar como exceção, mas como regra. Lemann e outros dois executivos da InBev, Carlos Alberto da Veiga Sicupira e Marcel Herrmann Telles, aparecem como diretores de diversas companhias offshore. Juntos, eles integram o quadro de diretores da Squadron Aviation Services Limited, registrada nas Bermudas, e outras nove empresas nas Bahamas: Cetus Investments (transferida das Ilhas Cayman para as Bahamas em 2013), BVC Services Ltd., BR Global *Investments Limited*, Santa Giustina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Venerina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Marcelina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Paciencia Ltd., Santa Bárbara Management Ltda. (fechada em fev. de 2001) e S-BR Global *Investments* Ltda (Alves, 2019 p.22).

Como se deu o interesse do empresário Jorge Paulo Lemann em criar a Fundação Lemann mesmo com tantas opções de mercado e atuando numa gama de diversos segmentos? O empresário encontrou as lacunas apropriadas para conseguir capturar grande parte do orçamento educacional valendo-se da legislação sobre a filantropia, citada acima, dessa forma consegue apoio e parcerias em diversas esferas e fração da sociedade como governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural (Alves, 2019).

Com uma ramificação extensa a Fundação atua em diversas frentes, tendo articulação em diversas esferas da sociedade, apoiando diversos projetos como: o projeto de Coaching para Gestores Públicos de Educação, que faz parte do programa de Gestão para a Aprendizagem, que é voltado para redes estaduais e municipais de educação e realizado pela mesma. Apóia também a formação continuada de professores destaca Alves:

A Fundação apoia a formação contínua dos professores por meio dos conteúdos dispostos nas plataformas Coursera, Google e Kahn Academy, voltadas para gestão em aprendizagem e aplicação das tecnologias em sala de aula. Para ajudar as escolas a ter professores capacitados, segundo os propósitos empresariais de Lemann e da Fundação, em 2013 a Fundação Lemann e o Itaú BBA lançaram o primeiro edital para

selecionar os projetos de pesquisas aplicados à educação que mais dialogam com seus interesses. (Alves, 2019 p.44).

Dentre outras diversas plataformas e ferramentas associadas à Fundação Lemann como: EDU.app, Geekie Games, Coursera<sup>8</sup>, *Codecademy*<sup>9</sup>, Programaê, Scratch, Youtube.edu , Gatópolis e sem falar Qedu<sup>10</sup> um portal aberto gratuito que reúne dados e disponibiliza informação de todas as escolas do país.

Como já exposto anteriormente a Fundação Lemann possui um grande poder de articulação no Ministério da Educação (MEC) e no Congresso Nacional tanto que, a secretária Executiva da pasta, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, e seu esposo, Veveu Arruda são figuras importantes que fazem diversas dessas articulações, Izolda Cela foi vice-governadora do Ceará de 2015 a 2022 em abril de 2022 tomou posse como primeira Governadora do Ceará e ficando até 31 de dezembro de 2022, quando o então ministro da Educação Camilo Santana renunciou para concorrer a uma vaga no senado, enquanto Veveu Arruda foi prefeito do município cearense de Sobral.

O Jornal<sup>11</sup> Brasil de Fato publicou uma matéria evidenciando como a fundação está alinhada ao MEC (Ministério da Educação), do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e como ela oferece seus serviços:

Ao lado do MEC (Ministério da Educação), do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), a Fundação Lemann afirma que a educação à distância terá qualidade pedagógica e ocorrerá por meio dos celulares, já que 50% da população com até um salário mínimo não possui computador e internet em casa. Eles propõem: “ter dados gratuitos para acessar conteúdos de educação, aproveitando recursos de plataformas já utilizadas pela população, como WhatsApp, YouTube e Facebook. Também queremos incentivar o uso de plataformas como a Khan Academy, que é financiada pela Fundação Lemann e oferece acesso 100% gratuito a conteúdos nas disciplinas de Português, Ciências e Matemática” (Brasil de Fato, por Yara Gonçalves 2020).

Ambos têm uma estreita com a fundação, Veveu Arruda presta serviços ao Centro Lemann, e é presidente da Associação Bem Comum, presente em 17 estados do país e em Goiás a parceria e por meio do programa de alfabetização AlfaMais que foi colocado em prática em Sobral e trazido para Goiás pela então secretária de educação Fátima Gavioli, em que num

---

<sup>8</sup> <https://www.coursera.org/learn/fundamentosgoogle> Acesso em 20/05/2024.

<sup>9</sup> <https://www.codecademy.com/catalog/all> Acesso em 20/05/2024.

<sup>10</sup> <https://qedu.org.br/> Acesso em 20/05/2024.

<sup>11</sup> <https://www.brasildefatoe.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19> Acesso em 21/05/2024.

evento de entrega do prêmio do programa onde Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc/GO)<sup>12</sup> afirma que:

Veveu Arruda, compartilha o mesmo pensamento da secretária de Goiás. Ele, que é um dos parceiros da Seduc/GO e que contribuiu com a sua expertise na criação do AlfaMais, também esteve presente na solenidade de premiação e falou da importância da Alfabetização. “O programa está conseguindo reduzir, na verdade, caminha para acabar com o analfabetismo e este é o objetivo central” (Seduc/GO, 2024).

Dessa forma podemos perceber que a Fundação Lemann possui meios para realizar o lobby e o faz, por diversos meios como, as *Think tanks*<sup>13</sup> instituições que desempenham o papel de *advocacy*<sup>14</sup> para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular vários atores, fazendo pressão, social e criando consenso na sociedade. É uma instituição de pesquisa e análise que trabalha produzindo dados, estudos, relatórios e recomendações sobre políticas públicas para atender um interesse determinado buscando influenciar debates sobre diversos temas.

A *Advocacy* articula-se junto a órgãos reguladores para pressionar órgãos reguladores e agências governamentais responsáveis pela formulação de políticas educacionais para favorecer medidas que promovam a privatização, como a flexibilização de regulamentações e a facilitação da entrada de empresas privadas no setor educacional. Propondo e defendendo a expansão de parcerias público-privadas na educação, argumentando que a colaboração entre o setor público e o setor privado pode levar a uma maior eficiência na prestação de serviços educacionais, dessa forma Martins e Krawczyk afirmam que:

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão. Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas com a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc (Martins; Krawczyk, 2018 p.6).

Essa maneira de atuação faz com que sociedade assimile e também a defenda, uma vez que a participação da sociedade civil é mínima e sem acompanhamento de perto do processo de financiamento da educação deixando de cobrar transparência e eficiência na gestão dos

---

<sup>12</sup><https://goias.gov.br/educacao/goias-esta-dando-exemplo-de-transformacao-na-educacao-publica-destaca-governador-de-goias-em-entrega-do-premio-leia-2024> Acesso em 21/05/2024.

<sup>13</sup> De acordo com Pinheiro (2019, p.10) “são organizações que pautam a opinião pública para influenciar os poderes decisórios em políticas públicas, agindo como grupos de interesse”.

<sup>14</sup> Na atualidade é um termo utilizado como sinônimo de defesa e argumentação em favor de uma causa. É um processo de reivindicação de direitos que tem por objetivo influir na formulação e implementação de políticas pública que atendam às necessidades da população.

recursos públicos, facilitando com isso “suas estratégias de ação para a produção de consensos, os princípios e pressupostos que respaldam suas propostas, seu modo de assimilação e ressignificação de bandeiras históricas dos movimentos de educadores. Atuando como uma voz independente os *think tanks* conseguem influenciar opinião pública, criando um consenso ou pelo menos aparência de consenso na sociedade sobre um determinado tema ou questão, assim como nas instancias de decisões no âmbito política selecionando temas e questões de interesse desejado neste caso, defendendo privatização da educação como aponta Teixeira (2011) que define a ação dos *think tanks* como filtro que agem.

(...) como *gatekeepers*, filtrando informações, identificando questões políticas e apontando soluções com mais rapidez do que os burocratas normalmente conseguem; atuarem como mediadores entre governo, formadores de opinião e mundo acadêmico; ser uma voz independente nos debates; elaborar e avaliar programas e políticas públicas; interpretar os acontecimentos para os veículos de comunicação; mastigar complexas questões internacionais e econômicas para o público leigo (Teixeira, 2011 p. 136).

Pinheiro coaduna com Teixeira quando define as *think tanks* como:

*Think tanks* ou instituições de pesquisa, análise e envolvimento de políticas públicas são organizações que geram pesquisa orientada a políticas, análise e conselhos sobre questões domésticas e internacionais, em um esforço para permitir formuladores de políticas e o público a tomar decisões informadas sobre questões de política. *Think tanks* podem ser afiliados a partidos políticos, governos, grupos de interesse ou empresas privadas ou constituídos como organizações não governamentais independentes (ONGs) (McGann *apud* Pinheiro, 2019, p. 64).

Os recursos empregados para os fins de *lobby* podem incluir o envio de representantes para conversar com legisladores, doações para campanhas políticas, realização de eventos para promover determinadas causas, entre outras formas de pressão para influenciar a formulação de políticas educacionais por meio desse lobby e doações para campanhas políticas. Com o apoio que dão as campanhas as empresas, fundações ou conglomerados delineiam as políticas que beneficiem seus interesses comerciais, como a privatização da educação ou a promoção de certos produtos ou serviços educacionais, que são articulados sem limites éticos e democráticos da influência dos interesses especiais sobre o processo político.

Utilizando as atividades de advocacia para promover interesses na defesa de privatização na educação brasileira, neste contexto os grupos de interesse podem empregar várias estratégias para promover essa agenda, usar sua influência política para eleger representantes e pressionar legisladores e autoridades governamentais a implementar políticas que favoreçam a privatização na educação. Advocacia sendo o ato de apoiar, promover, aconselhar ou defender uma causa, ideia, grupo ou indivíduo. Envolve o esforço consciente e organizado para influenciar as políticas públicas, as práticas institucionais e sociais, bem como

a opinião pública em relação a uma determinada questão. Como já citada anteriormente da alteração do art. 19 da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para atender e garantir o uso dos recursos público previsto no art. 213 da constituição que garante que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Brasil, 1996).

E assim o estado burguês mantém a educação sob seu domínio, delineando o quanto e como será gasto os recursos de forma a não contribuir para uma educação pública acessível e de qualidade, fazendo manobras que favoreçam os conglomerados dos setores educacionais podendo eles oferecer uma variedade de serviços para escolas públicas e privadas, como tecnologia educacional, consultoria em gestão escolar, desenvolvimento de currículos, entre outros.

Serviços estes que empresas como: Positivo Tecnologia, Microsoft Brasil, Google Brasil, e SAS Brasil, lucram de diversas formas, seja fornecendo tecnologia, softwares, hardwares educacionais, treinamento, formação e suporte técnico dentre outros serviços, não somente para escolas bem como instituições educacionais de modo geral. Firmando contratos com governos, escolas e outras instituições educacionais, com as chamadas parcerias público privadas, em que empresas e conglomerados envolvem-se em parcerias com o governo para fornecer serviços educacionais, como a gestão de escolas públicas. Essas parcerias podem envolver contratos lucrativos e oportunidades de negócios para as empresas envolvidas.

Parcerias entendidas aqui como bem definiu Bezerra *apud* Adrião e Peroni (2009).

[...] A expressão parceria público-privada [...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade (Bezerra, 2008 p. 62-63).

E comercializando produtos e soluções educacionais, como livros didáticos, softwares educacionais, material escolar, entre outros, para escolas públicas e privadas. Elas lucram beneficiando-se financeiramente com as vendas desses produtos, o que compromete a qualidade

da educação, equidade no acesso, transparência e lógico favorecendo a mercantilização do ensino.

Ainda sobre o *lobby* que alguns ainda tentam defendê-lo, é inegável que ele gera a privatizações, desigualdades de acesso e lucros elevados da educação, impactando negativamente a qualidade e a equidade do sistema educacional. Mas as organizações que defendem a privatização na educação investem em campanhas de marketing e propaganda para promover a ideia de que a privatização leva a uma melhor qualidade e eficiência na educação, incluindo anúncios em mídia tradicional e digital, além de campanhas em redes sociais. Financiam pesquisas e estudos que buscam destacar os benefícios da privatização na educação e minimizar suas potenciais desvantagens.

Paralelamente aos PNE e LDB, outro documento que define as aprendizagens da educação básica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será analisada profundamente no próximo capítulo desta pesquisa, mas que se faz necessário sua menção aqui por ter sofrido influência direta dos lobistas que Pereira (2023) chama de grupos de pressão capaz de influenciar a própria composição curricular quanto financeiramente na destinação de verbas públicas da educação afirmando que:

Contando também com forte pressão de grupos e setores como o “Todos Pela Educação” e “Movimento pela Base”, que são instituições relacionadas a setores civis privados, em especial a setores do mercado financeiro interessados nas verbas públicas destinadas a educação e em influenciar na própria composição do currículo (Pereira, 2023 p.10).

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou por mudanças significativas que foram impulsionadas por uma nova ordem constitucional que priorizava a democracia, os direitos individuais e sociais, a justiça social e a igualdade. A nova constituição chamada até de cidadã, promoveu uma série de direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros. No cenário político iniciou elegendo Fernando Collor de Mello, como primeiro presidente com voto direto, que propunha estabilidade econômico, redução das barreiras comerciais e a promoção do comércio internacional.

O breve governo de Fernando Collor de Mello (15 de março de 1990 – 29 de dezembro de 1992) marcou a história do país, com uma série de desafios e controvérsias, representando um momento de mudanças e transformações em todos cenários como político, econômico e social deixou um legado duradouro sendo o primeiro governo neoliberal, apontando tendências para a trajetória do Brasil nas décadas seguintes. Foi um governo que enfrentou uma série de desafios herdados dessa transição política, venceu as eleições com um discurso “anticorrupção” e prometendo reformas econômicas radicais, mas seu mandato que durou apenas dois anos e

seis meses, o então presidente colocou em prática uma série de políticas controversas, incluindo o famoso plano de estabilização econômica, conhecido como Plano Collor, que confiscou parte significativa dos ativos financeiros da população.

Fernando Collor de Mello, foi eleito após o fim do regime exceção, pelo voto popular e devido aos escândalos de corrupção foi também o primeiro presidente brasileiro a sofrer impeachment, acusado de corrupção pelos crimes de corrupção e tráfico de influência. Em que investigavam seu envolvimento em um esquema de corrupção conhecido como "Esquema PC Farias", referindo-se ao tesoureiro de sua campanha presidencial, Paulo César Farias.

Por causa dessas acusações ficou afastado até dezembro do mesmo ano quando renunciou ao mandato para o qual fora eleito, o que não o livrou da inabilitação política imposta pelos senadores ficando inelegível por oito anos. Com Fernando Collor de Mello fora cena quem assumiu foi o então vice-presidente Itamar Franco. E em 2007 venceu as eleições para senador, sendo reeleito em 2014 para mais oito anos de mandato finalizando seus dezesseis anos de senado federal em 2022.

Itamar Franco foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso, eleito presidente em 1994. Durante a campanha, FHC destacou-se pela promessa de promover mudanças estruturais e garantir a estabilização da economia. Proveniente do ministério de Itamar Franco, onde exerceu o cargo de Ministro da Fazenda, foi o principal articulador do Plano Real, que instituiu a nova moeda nacional, o Real, em vigor até os dias atuais.

No decorrer de seu governo, houve forte incentivo às privatizações, processo por meio do qual diversas empresas estatais foram transferidas para a iniciativa privada. Entre os setores mais impactados destacam-se as áreas de telecomunicações, energia, siderurgia e mineração, o que transformou de maneira significativa o papel do Estado na economia brasileira.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, embora associado a políticas neoliberais, foram implementados programas sociais importantes, como o Bolsa-Escola, lançado juntamente com o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e o Programa Comunidade Solidária, que visavam combater a pobreza e promover a inclusão social. O Bolsa-Escola, inicialmente implementado em nível municipal, teve o município de Capão Bonito, São Paulo, como o primeiro a homologar o termo de adesão ao programa, que concedia auxílio financeiro às famílias de baixa renda em troca da frequência escolar de crianças e adolescentes (Cardoso, 1998).

O neoliberalismo, enquanto proposta teórica e prática, revela-se como uma articulação política voltada para a reorganização do capitalismo em resposta às crises estruturais que o

atravessam. José Paulo Netto (2013) argumenta que essa formulação não consiste em uma simples retomada do liberalismo clássico, mas deve ser entendida como uma estratégia concebida para responder ao desgaste do padrão de acumulação fordista e ao esgotamento do keynesianismo. Nesse sentido, afirma que “o neoliberalismo representa uma ofensiva de classe que reorganiza seletivamente o Estado, apropriando-se de suas funções em favor exclusivo do capital” (Netto, 2013 p. 12). Esse alerta permite compreender como o neoliberalismo, sob o discurso de liberdade econômica, institui uma estrutura autoritária e excludente, essencialmente benéfica ao capital financeiro.

Historicamente, o neoliberalismo emerge como resposta à crise enfrentada pelo capitalismo nas décadas de 1970 e 1980, marcada pela estagnação econômica e pela presença de movimentos sociais proeminentes. Foi nesse contexto que novos mecanismos, como a reestruturação do Estado e as privatizações, passaram a ser promovidos como solução. Netto (2013) reforça que “a crise do *Welfare State*, ao invés de constituir uma simples derrocada de políticas sociais amplas, foi utilizada como justificativa para desmontar conquistas históricas da classe trabalhadora” (p. 14). Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, foram protagonistas dessa nova configuração, com discursos que vinculavam a eficiência econômica ao desmonte das regulações estatais e ao fortalecimento ilimitado do mercado.

Apesar da retórica de mínima intervenção do Estado, Netto (2013) mostra que o neoliberalismo depende de uma organização estatal robusta para implementar e manter seus pressupostos. Ele afirma que “a contradição fundamental do neoliberalismo está em concentrar poderes autoritários no Estado ao mesmo tempo em que enfraquece suas capacidades regulatórias, retirando-lhe as funções voltadas ao interesse público” (p. 15). Essa contradição é fundamental para entender os contextos históricos nos quais o neoliberalismo se expandiu, como na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, onde experiências como a do Chile sob Augusto Pinochet demonstraram o nível extremo de repressão necessário para implementar essas medidas. Nesse caso específico, privatizações em massa, desmobilização de sindicatos e repressão violenta foram pilares de sustentação do modelo neoliberal.

A relação do neoliberalismo com o autoritarismo torna-se ainda mais evidente à luz do seu impacto sobre a democracia. Embora sustente um discurso em defesa das liberdades individuais, o neoliberalismo é marcado pela exclusão política e pela concentração de poder em instituições financeiras e elites econômicas. Segundo Netto (2013), “as democracias formais foram convertidas em instrumentos para legitimar políticas antissociais, esvaziando a

participação popular e subordinando as agendas políticas às demandas do mercado” (p. 17). Além disso, a dependência de organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, contribuiu para a imposição global das práticas neoliberais. Nos países periféricos, essas instituições condicionaram empréstimos ao cumprimento de exigências que aprofundaram desigualdades socioeconômicas.

No Brasil, durante os anos 1990, o processo de implementação do neoliberalismo seguiu os preceitos da lógica global, com privatizações extensas e redução das redes de proteção social. Netto (2013, p. 19) analisa que “a ofensiva neoliberal no Brasil conduziu ao desmonte de empresas estatais estratégicas, comprometendo sua soberania e ampliando a dependência econômica de capitais externos”. Mesmo posteriormente, sob governos que buscaram adotar políticas redistributivas, como os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitos princípios neoliberais, especialmente no que tange à gestão dos mercados financeiros e à política econômica de superávit, permaneceram inalterados.

A pandemia da COVID-19 expôs e intensificou as contradições intrínsecas ao neoliberalismo, sobretudo ao revelar a fragilidade de sistemas de saúde precarizados pela lógica de privatizações e cortes de financiamento público. Durante a crise, muitos governos seguiram transferindo bilhões de dólares ao mercado financeiro, enquanto populações inteiras enfrentavam um colapso sanitário e econômico. Netto (2013) já apontava anteriormente que “uma das características mais nefastas do neoliberalismo é sua capacidade de moldar as crises e suas soluções como oportunidades para a acumulação de capital, relegando os custos às classes populares” (p. 22). Sua observação materializou-se nos anos recentes, evidenciando que, mesmo em meio a turbulências globais, o neoliberalismo mantém sua hegemonia.

A dicotomia entre discurso e prática neoliberal reforça como sua lógica se apresenta autoritária e antidemocrática. Por um lado, enaltece a competição, o mercado livre e a igualdade de oportunidades; por outro, organiza-se de modo a excluir a maioria da sociedade de decisões fundamentais, enquanto concentra riquezas e sustenta políticas que perpetuam as desigualdades estruturais do capitalismo. Netto (2013) conclui que o neoliberalismo “não se esgota em um conjunto de políticas econômicas, mas antes constitui uma estratégia de poder que se adapta às crises do sistema enquanto reforça suas bases exploratórias e repressivas” (p. 24). A partir disso, evidencia-se que sua permanência, mesmo moderada ou mitigada, deve-se mais à incapacidade de superação do sistema capitalista e suas formas de dominação do que à suposta universalidade de seus princípios.

Ao refletir sobre o neoliberalismo, Netto não apenas denuncia suas contradições históricas e teóricas, mas também alerta para o futuro. Ele argumenta que a resistência às práticas neoliberais passa por uma reorganização política capaz de recolocar a luta de classes no centro do debate, pois “se as classes trabalhadoras não forem capazes de mobilizar-se contra as ofensivas do capital, o neoliberalismo permanecerá como matriz determinante das relações sociais e econômicas” (Netto, 2013 p. 25). Assim, compreender o neoliberalismo não se limita a elucidar seus impactos, mas implica construir alternativas viáveis que promovam equidade, justiça social e sustentabilidade.

David Maciel, ao analisar a consolidação do neoliberalismo durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, enfatiza que os oito anos de governo do primeiro fortaleceram o programa neoliberal ao atrair, para a hegemonia do capital financeiro, o apoio tanto de organizações trabalhistas quanto de trabalhadores desorganizados por meio das políticas sociais compensatórias e do lulismo (Maciel, 2013). Este movimento, de acordo com o autor, teve como consequência o esvaziamento de perspectivas anti-autocráticas construídas pela esquerda. Esse processo, reforçado pelo impacto da crise financeira global, deslocou ainda mais o eixo da luta de classes para a direita, especialmente durante o primeiro ano de governo Dilma.

Boito (1999) também observa que a campanha eleitoral de 2010 consolidou ainda mais o horizonte neoliberal no Brasil, com a polarização entre variantes moderadas e extremadas, representadas respectivamente por Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB). Ambas preservaram os fundamentos neoliberais, enquanto Marina Silva (PV), como terceira força, não questionou tais bases, contribuindo para a continuidade do discurso conservador. Segundo Maciel (2013), essa configuração eleitoral limitou o campo de atuação da esquerda socialista, incapaz de se unificar em uma candidatura antineoliberal, evidenciando, nas palavras do autor, “as enormes dificuldades de inserção junto à massa da população e a debilidade do discurso antineoliberal” (Maciel, 2013 p. XX). O fracasso da esquerda socialista mostrou, assim, a força da hegemonia neoliberal nos processos políticos brasileiros.

Por sua vez, Singer (2009) adiciona que a adesão de setores populares foi facilitada por políticas como o Bolsa Família, que, apesar de atenuarem efeitos da pobreza, situam-se dentro de uma lógica de compensação econômica. Para Maciel (2013), a forte votação de Marina Silva no primeiro turno (19,33%) influenciou a guinada ainda maior à direita no discurso eleitoral do segundo turno, levando a concessões conservadoras por parte de Rousseff. Essa análise é reforçada por Cintra (2011a), que classifica essas concessões como representativas de uma

reedição do neoliberalismo extremado, evidenciado por políticas como cortes sociais e privatizações mesmo no contexto de uma crise global.

Maciel (2013) argumenta que os métodos usados pelo governo para enfrentar a crise econômica global, como cortes de orçamento, elevação de juros, privatizações e reformas previdenciárias, aprofundaram elementos do neoliberalismo extremado. Ele cita exemplos como "a nova reforma da previdência dos servidores públicos" e a concessão de aeroportos ao setor privado, os quais evidenciam a associação entre acumulação privada e recursos estatais. Ao mesmo tempo, Cintra (2011b) destaca que o aumento do déficit da balança comercial industrial e a dependência crescente de commodities enfraqueceram a resistência da economia brasileira às vulnerabilidades externas.

Maciel (2013) sublinha que a política econômica do governo Dilma Rousseff reforçou a ligação orgânica com o grande capital, principalmente financeiro, às custas da classe trabalhadora. Além disso, o autor aponta para o impacto negativo da crise mundial sobre a economia brasileira, com quedas no PIB, inflação alta e, segundo dados do Banco Central, superávit comercial dependente da exportação de commodities. Para Singer (2009), esses movimentos indicam o esgotamento do "lulismo" ao tentar sustentar o apoio de massas desorganizadas através de políticas de manutenção dos índices de aprovação.

No campo das políticas públicas, Maciel (2013) critica a reforma previdenciária e a implementação de medidas como o teto de benefícios para servidores, que favorecem a especulação financeira em detrimento dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988. Goulart (2011) reforça tais críticas ao abordar as políticas agrárias do governo, destacando que, em 2011, os assentamentos rurais alcançaram seu nível mais baixo em 16 anos. Essa situação, somada à aprovação do Código Florestal, beneficiou o agronegócio às custas de práticas ambientalmente sustentáveis.

Carrano (2011) também aponta para a criminalização dos movimentos sociais, exemplificando com episódios como o despejo no Pinheirinho, em São José dos Campos, e a repressão a greves estudantis na USP. Segundo Maciel (2013), tais ações evidenciam uma orientação política hostil aos interesses populares e alinhada a um modelo neoliberal que marginaliza os trabalhadores organizados.

No tocante à política institucional, Maciel (2013) observa que escândalos de corrupção fragilizaram ainda mais a esquerda ao gerar uma dependência de alianças com partidos conservadores, replicando o fisiologismo. Ele conclui que a predominância do neoliberalismo extremado aponta para uma maior repressão e exclusão política, evidenciando a necessidade

urgente de ruptura com essa lógica para a construção de um modelo alternativo que promova justiça social e econômica. Essa análise, ao conectar autores críticos, como Boito (1999), Singer (2009) e Carrano (2011), reforça a complexidade do cenário político e econômico do período, destacando os impactos das escolhas políticas sobre as classes trabalhadoras e as limitações estruturais que mantêm o Brasil alinhado a paradigmas globais neoliberais.

Entre 2003 e 2013, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentaram uma dinâmica marcada por coalizões políticas amplas, incluindo partidos de diferentes perspectivas e uma composição social diversa, abrangendo desde setores da classe trabalhadora até segmentos do capital. Valter Pomar analisa essa complexa estrutura de alianças, destacando que a influência programática do PT variou ao longo do período. Segundo ele, entre 2003 e 2005 prevaleceu a lógica da “Carta aos Brasileiros”, que delineava um ajuste fiscal voltado à consolidação da economia conforme diretrizes neoliberais, enquanto, posteriormente, o partido avançou em uma inflexão nacional-desenvolvimentista alinhada ao programa partidário aprovado em Recife em 2001 (Pomar, 2013). Esse movimento evidencia como as tensões internas no partido refletiram um esforço de acomodar interesses diversos em meio à hegemonia do capital financeiro.

Essas características encontram diálogo com as análises de Harvey (2005), que aponta ser o neoliberalismo uma estratégia calcada na adaptação do Estado para atender prioritariamente ao mercado. Harvey observa que, embora promovam políticas que visam crescimento econômico, tais práticas frequentemente perpetuam desigualdades estruturais, como visto na dicotomia entre as políticas sociais dos governos petistas e a manutenção de mecanismos neoliberais, como o superávit primário e as altas taxas de juros. Ainda que tenham ocorrido progressos em setores como educação e transferência de renda, as contradições entre a lógica desenvolvimentista e os compromissos com agentes financeiros internacionais limitavam mudanças mais substanciais.

Nesse sentido, Sader (2007) examina o impacto dessas políticas no contexto latino-americano, enfatizando como o neoliberalismo, mesmo mitigado, moldava as decisões dos governos da região, incluindo o Brasil. Para Sader, o fortalecimento de programas sociais durante o governo Lula, como o Bolsa Família, representa uma tentativa de incorporar os excluídos ao mercado consumidor sem alterar profundamente as estruturas econômicas concentradoras de renda. Assim, o governo operava em uma dualidade, promovendo inclusão social, mas sem romper com as prerrogativas do capital, evidenciando os limites impostos por um cenário global de hegemonia neoliberal.

Na mesma linha, Pomar também aborda o papel das crises econômicas internacionais, como a de 2007, destacando como elas restringiram o espaço para políticas progressistas nos países periféricos. Ele pontua que, mesmo com a tentativa de adotar um modelo mais independente, a pressão das classes dominantes internacionais sobre economias como a brasileira manteve o país vinculado a um modelo dependente e condicionado pelo mercado financeiro global (Pomar, 2013). Essa análise complementa as reflexões de Netto (2013), que observa que o neoliberalismo opera como “uma estratégia de classe que redireciona as funções do Estado para atender exclusivamente às necessidades do capital”, mesmo em governos que, à primeira vista, pareçam se opor a essa lógica.

Ao considerar o contexto brasileiro, Boito Jr. (2012) destaca como os governos do PT enfrentaram resistência da elite econômica que buscaram reverter os ganhos obtidos pela classe trabalhadora. Ele argumenta que essas elites pressionavam continuamente por reformas que enfraquecessem direitos sociais e trabalhistas, muitas vezes utilizando a mídia e o Congresso como instrumentos de coerção. Pomar também enfatiza esse ponto, observando que “os grandes capitalistas almejavam a reversão das conquistas sociais e econômicas acumuladas durante os mandatos de Lula e Dilma” (Pomar, 2013). Essa disputa reflete o desafio de consolidar avanços sociais em um sistema político amplamente influenciado por interesses econômicos.

Outro aspecto relevante destacado por Pomar refere-se ao papel do desenvolvimentismo conservador como entrave a mudanças estruturais. De acordo com Bresser-Pereira (2009), enquanto o desenvolvimentismo promove crescimento econômico e industrialização, ele muitas vezes deixa de abordar questões estruturais relacionadas à justiça social e à redistribuição de riqueza. Essa visão converge com as críticas de Pomar, que identifica a necessidade de um modelo de desenvolvimento popular-democrático, voltado para reformas que alterem de forma duradoura as condições de desigualdade no Brasil (Pomar, 2013).

No que diz respeito ao papel da mobilização popular, Souza (2011) explora como as manifestações sociais podem influenciar a agenda política, especialmente em contextos de governos progressistas. Ele argumenta que movimentos como os de 2013 no Brasil indicam insatisfações com as limitações democráticas impostas por estruturas dominadas pelos interesses do capital. Para Pomar, a democratização do Estado e dos meios de comunicação é essencial para a implementação de uma agenda progressista mais ampla. Ele observa que “sem uma reforma política profunda e a regulação dos meios de comunicação, nenhuma estratégia transformadora pode avançar no Brasil” (Pomar, 2013).

Portanto, ao longo desse período de governança petista, emergiram tensões entre demandas sociais e restrições econômicas impostas pelo modelo neoliberal hegemônico. Embora tenham ocorrido avanços importantes, especialmente no campo social, a manutenção de elementos essenciais do neoliberalismo expôs as limitações de um projeto que buscava conciliar interesses divergentes em um contexto de profundas desigualdades estruturais.

Com projetos neoliberais, iniciado no governo Collor fortaleceu-se ainda mais no governo FHC, os interesses privatistas na educação foram ganhando novas dimensões, impulsionadas pela implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)<sup>15</sup> onde o bloco no poder com o objetivo de modernizar e revisar as funções do aparelho de Estado. Pressionando as relações de parecerias entre público e privado com argumentos gerenciais o aproveitamento de eficiência do setor privado de não disponibilidades de recursos financeiros. “configurando-o como Estado gerencial ou ‘necessário’, nos termos do neoliberalismo da terceira via, em conjunto com a alteração da dinâmica da sociedade civil, convertida em espaço da colaboração social” (Martins; Souza; Pina, 2020, p.13).

Nesta mesma linha o governo de FHC, foi marco para a implementação das políticas compensatórias, são medidas adotadas pelos governos para corrigir desigualdades socioeconômicas e promover a inclusão social de grupos desfavorecidos, expressão do neoliberalismo, como no caso do Bolsa Escola, que mais tarde nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff foi reformulado, passou ser chamado de Bolsa Família, que fornece auxílio financeiro, e está condicionada à frequência escolar.

No governo de Jair Messias Bolsonaro o programa vigorou como Auxílio Brasil, que com a eleição de Lula, em 2023 o programa voltou a denominação de Bolsa Família, como cita Airton Florentino de Barros, fundador e ex-presidente de uma associação de membros do Ministério Público<sup>16</sup>, desenvolvida com o intuito de promover o maior compromisso da Justiça para com o povo de acordo com a justiça social. Onde ele diz que:

A nova ordem passou a ser a implementação das indispensáveis políticas compensatórias, através do assistencialismo da bolsa-família e outros cala-bocas da espécie. Acontece que nenhum benefício assistencial substitui a ocupação profissional dignamente remunerada (Uol; Barros, 2023).

---

<sup>15</sup> O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi elaborado em 1995 por Bresser-Pereira, então ministro do extinto “Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare)”.

<sup>16</sup> Ministério Público Democrático MPD é uma associação fundada por membros do Movimento do Ministério Público Democrático em 1991, com o intuito de promover o maior compromisso da Justiça para com o povo. A associação visa promover a discussão dos rumos do direito, para que a nossa legislação esteja sempre de acordo com a justiça social.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, que a nova LDB Lei de Diretrizes e Bases promulgada e está vigente hodiernamente, em seu governo também elaborado um novo Plano Nacional de Educação, definindo metas e diretrizes para a educação brasileira até o ano 2007 e deu continuidade fortalecendo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa que distribui livros didáticos gratuitamente para alunos da rede pública de ensino.

Considerada a maior empresa privada de educação do Brasil, a Cogna Educação, teve início em suas atividades no Regime Militar em 1966, em Belo Horizonte, e com o passar dos anos foi ganhando espaço com diversos aportes financeiros. Chegando a ser considerada pela reportagem de O Globo<sup>17</sup> em 2016 como a maior empresa do ensino superior privado do mundo. Fundada por cinco jovens amigos que montaram o curso pré-vestibular Pitágoras os amigos, Walfrido dos Mares Guia, Marcos Mares Guia, Evandro José Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca. Como uma empresa de capital aberto, a Cogna possui uma estrutura complexa e interesses diversos nos recursos públicos.

Desse grupo vale destacar a participação de Walfrido Mares Guia, como diretor do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Minas Gerais, entre 1974 e 1982. ocupando cargos públicos como o de Secretário Municipal de Planejamento, Belo Horizonte, MG (1983-1985) e na primeira gestão do governo de Minas Gerais (1985-1986), foi secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização de Hélio Garcia. Posteriormente foi Secretário de Educação, já na segunda gestão de Hélio Garcia (1991-1994). Durante o governo de Eduardo Azeredo, em (1995-1998) foi vice-governador.

E entre 1999 e 2003, Walfrido foi deputado federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e em 2003, assumiu o cargo de Ministro do Turismo do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). No segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocupou a cargo de Secretário de Relações Institucionais (SRI). Porém, em 22 de novembro do mesmo ano renunciou ao cargo do SRI com acusação de participação nos crimes de peculato e lavagem de dinheiro durante a campanha para reeleição de Eduardo Azeredo (Almeida,2022).

Já em 1995 o grupo empresarial destacava no cenário educacional não só com escolas em Minas, mas com filiais em diversos Estados e inclusive em outros países como Maurítânia, Iraque, Peru, Equador Congo Francês e Angola. Expandindo cada vez mais seu mercado com a criação da faculdade Pitágoras e Universidade Paulista (UNIP), que nascem neste contexto derivando-se de cursinho pré-vestibulares e do Colégio Objetivo. fornecendo material didático,

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-deensino-superior-19622666>, Acesso: 04 mar. 2024.

cursos e treinamentos a várias escolas associadas, estabelecendo-se como rede Pitágoras. Realizando também investimentos estratégicos e estabelecendo parcerias com outras instituições e empresas do setor educacional, buscando expandir suas operações e diversificar suas atividades.

Com cenário propiciando ainda mais vantagens oferecidos pelos Programas de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni) implantado nos governos Lula e Dilma que corroboraram com a política de empresariamento e privatização da educação implementando políticas de fortalecimento do setor privado na ampliação das matrículas e redefinindo os parâmetros de qualidade da educação, com avaliações mercantis, meritocrática e visando competitividade de resultados.

Com alteração das regras do Programa novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) implementado durante o governo de Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 1 de janeiro de 2019), alargou ainda mais as portas para o fluxo de capital estrangeiro de investimentos e comercialização de serviços educacionais no país com atuação dos *private equity*<sup>18</sup>, como afirma a Revista Cocar<sup>19</sup>:

Assim, implementaram políticas de fortalecimento do setor privado na ampliação das matrículas e redefiniram os parâmetros de qualidade da educação, com a instituição de lógicas avaliativas mercantis, meritocrática e competitiva. Esse movimento segue seu curso nos governos Lula/Dilma (2002- 2016) com políticas públicas estruturadas na exoneração fiscal e acesso do setor privado ao fundo público, como a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a redefinição do Financiamento Estudantil (FIES) (Revista Cocar, 2023 p.4).

O grupo Cogna deu atenção especial para a busca de orçamento na educação básica, para o Educação a Distância (EaD) e para cursos de graduação com alto e médio custo nas mensalidades como Medicina, Odontologia, Veterinária, dentre outros cursos em que poucos nichos sociais conseguem pagar voltadas especialmente as frações mais bem abastadas da sociedade, com condições de pagar quantias elevadas das mensalidades.

Dessa forma, a Cogna consegue angariar fundos públicos para seu grupo utilizando a prática de holding em que uma empresa detém ações de outras empresas, sem precisar necessariamente produzir bens ou serviços diretamente, mas sim investe em outras empresas, geralmente com o objetivo de gerenciar suas participações e influenciar as decisões estratégicas das empresas subsidiárias. Estabelecendo convênios e parcerias com órgãos governamentais

---

<sup>18</sup> O *private equity* é um tipo de investimento, feito de forma privada, onde um investidor aporta seu capital diretamente em empresas com potencial de crescimento a médio e longo prazo, com o intuito de lucrar com uma futura venda.

<sup>19</sup> <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7533/3188> Acesso em: 21/05/2024

em diferentes níveis (municipal, estadual e federal) para desenvolver projetos educacionais, receber incentivos fiscais e acessar recursos públicos destinados à educação.

E partindo desse entendimento que seguiremos para o próximo capítulo, tendo em mente que os conglomerados empresariais e fundações conseguem manipular, a pautas sobre educação e influenciar os currículos, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixando a ainda mais opaco o cenário de lutas pela Educação. Como tais empresas, correlações de forças políticas e os aparelhos privados de hegemonia conseguiram levar o impeachment de uma presidenta e colocar outro no poder, para atender as necessidades burguesas.

A importação da educação como forma de emancipação sempre esteve presente nos escritos gramscianos, por ele acreditar que a construção de uma nova hegemonia seria possível se educação fosse capaz de estimular e desenvolver a consciência crítica das classes subalternas, mas para isso não poderia haver uma educação segmentada, fosse a mesma para ambas classes com esse pensamento ele propôs a escola unitária. Essa escola formaria integralmente todas as classes sem distinção, colocando ambas as classes em igualdade onde todos receberiam uma educação humanista preparando ambos os indivíduos tanto para o trabalho manual quanto intelectual, cidadãos aptos a exercer de qualquer função social, seja ela política, econômica e cultural.

O sistema educacional brasileiro se encontra num cenário que as reflexões de Gramsci continuam relevantes, enfrentando desafios impostos pela ofensiva capitalista que almeja o controle total da educação. Embora o acesso a educação básica do Brasil seja público, sofre influência de grupos privados, fazendo com que ela seja um espaço de reprodução da classe dominante, reproduzindo desigualdades sociais e ao mesmo tempo oferecendo a possibilidade de questionamento e resistência.

## **2.2 Da presidência ao golpe de 2016: o governo de Dilma Rousseff**

O primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) foi marcado por esforços para dar continuidade e ampliar as políticas sociais que haviam sido implementadas previamente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Programas como o Bolsa Família, instrumento significativo na redução da pobreza extrema, e o Minha Casa Minha Vida, voltado para a habitação popular, foram fortalecidos nesse período (Pomar, 2013). Além disso, a presidente lançou iniciativas importantes para a educação, como a expansão do acesso a universidades por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a consolidação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Por outro lado, Maciel (2011) argumenta que a gestão econômica herdada do governo anterior continha elementos de hegemonia neoliberal que limitaram a capacidade do governo Dilma de realizar reformas estruturais mais profundas. Segundo o autor, “em oito anos, o governo Lula foi capaz de consolidar o neoliberalismo como programa político do bloco no poder, atraindo apoio das principais organizações trabalhistas com políticas sociais compensatórias” (Maciel, 2011 p. 1). Essas restrições estruturais levaram a presidente a adotar medidas de austeridade econômica em momentos de crise, como cortes em gastos públicos, o que tensionou sua relação com movimentos sociais e classes trabalhadoras.

A contrarreforma trabalhista implementada no Brasil em 2017, segundo análise de Elaine Rossetti Behring (2008, p. 22), não deve ser caracterizada como reforma, mas sim como um processo regressivo e destrutivo. Tal processo foi operacionalizado pela classe dominante em meio à desorganização dos trabalhadores e ao contexto de crise econômica, resultando em um retrocesso significativo nos direitos trabalhistas em benefício exclusivo do capital. Behring sustenta que essa medida está alinhada a uma lógica neoliberal agressiva, que desestrutura os direitos individuais e coletivos, precarizando as relações de trabalho e intensificando a superexploração da força de trabalho.

Ainda sob a perspectiva de Behring (2008, p.23), o Estado, no contexto das contrarreformas, se distancia de qualquer caráter assistencialista ou progressista, atuando de maneira a viabilizar exclusivamente a reprodução do capital. Essa dinâmica é reforçada pelos apontamentos de Andréia Galvão e José Dari Krein (2018, p. 89-90), que identificam na contrarreforma trabalhista um ataque direto à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e aos direitos previstos na Constituição de 1988. Para os autores, esta modificação representa não um avanço, mas uma redução da proteção social, fragilizando as instituições voltadas ao trabalho. Tais reflexões convergem ao demonstrar como a reforma instaurou uma lógica de flexibilidade que, na prática, substitui a proteção ofertada historicamente pela CLT.

Danilo Enrico Martuscelli e Nayara Letícia Sartori da Silva (2022, p. 177), ampliando esse debate, destacam que as promessas de modernização e aumento de competitividade utilizadas para justificar tais alterações legais escondem seu caráter retrógrado. Para os autores, as modificações promovidas nesse contexto não são meras revisões administrativas, mas contrarreformas profundas que visam consolidar interesses patronais sob a retórica do progresso econômico. De forma complementar, a análise de Edelman (2016, p. 19) reforça a limitação das conquistas jurídicas de trabalhadores em uma sociedade capitalista, enfatizando que a

legislação trabalhista reflete os ajustes nas relações entre capital e trabalho, sendo condicionada às crises e necessidades do sistema econômico vigente.

Galvão e Krein (2018, p. 90) apontam ainda que a contrarreforma trabalhista altera a lógica do sistema de relações de trabalho no Brasil, priorizando a flexibilidade em detrimento da proteção. Na visão desses estudiosos, tal abordagem resulta diretamente do avanço do neoliberalismo e da reconfiguração do Estado democrático de direito em moldes adequados aos interesses do capital, afastando-se de uma perspectiva de resguardo aos trabalhadores. De acordo com Behring (2008, p. 198), tal fenômeno não é fruto de demandas econômicas inevitáveis, mas, sim, de escolhas político-econômicas deliberadas por parte da classe dominante brasileira, respaldadas em reformas estruturais regressivas que historicamente atingem de maneira adversa a classe trabalhadora.

Por sua vez, Galvão e Krein (2018, p. 104) salientam que compreender o trabalho como uma relação social, e não apenas como custo de produção, é uma premissa essencial para desconstruir as justificativas da exploração laboral. Eles defendem que a superação dessa situação de exploração requer o combate ao modo de produção capitalista. De Alencar (2023, pp. 160-163) endossa tal perspectiva ao lembrar que os direitos dos trabalhadores, nos países periféricos como o Brasil, são duplamente desafiados pela inexistência de uma integração econômica equitativa e pela manutenção de uma lógica de dependência.

Ainda segundo De Alencar (2023, pp. 160-163), a gênese jurídica do trabalho, como é concebida em sociedades capitalistas, revela os limites das conquistas operárias, especialmente em tempos de crise. Tal fragilidade possibilita que o capital intensifique sua exploração em situações de vulnerabilidade, legitimando reformas com base em uma suposta necessidade de modernização. Behring (2008, p. 198) reforça que tais reformas são parte de uma estratégia histórica das elites brasileiras, que atuam para materializar políticas regressivas em desfavor da população em geral.

Galvão e Krein (2018, p. 104) concluem que a transformação das relações de trabalho exige, de maneira urgente, a reorganização da classe trabalhadora por meio de solidariedade e consciência de suas condições materiais. Nesse sentido, conforme explicado anteriormente, o capital e sua estrutura jurídica tendem a se reproduzir e a sobreviver às crises, ditaduras e até mesmo aos regimes democráticos, reforçando uma superexploração marcada pelo neoliberalismo tanto em sua versão moderada quanto agressiva. De Alencar (2023, pp. 160-163) alerta que essa característica plástica do sistema demanda do trabalhador um preparo e

reconhecimento de seu papel enquanto ator principal nas relações laborais, algo que a contrarreforma busca anular ao relegar o trabalhador à condição de serviçal.

Portanto, conforme demonstrado ao longo desta análise, a contrarreforma trabalhista de 2017 atesta sua conexão direta com um projeto político neoliberal hegemônico de poder. Behring (2008, p. 198) reforça que este não é um movimento abrupto, mas parte de um esforço contínuo articulado pela classe dominante. Dessa forma, os debates apresentados por diversos autores ressaltam a urgência de uma reflexão coletiva que transcenda as análises superficiais sobre as relações de trabalho, tratando-as como parte de um projeto mais amplo, intrinsecamente ligado aos princípios estruturantes do capitalismo e de sua lógica de dominação.

Vaz (2013) discorre que durante o governo Lula, Dilma se destacou por sua competência técnica e por sua capacidade de gerir projetos complexos, o que culminou em sua indicação como candidata à Presidência da República em 2010 pelo PT. Nas eleições, Dilma enfrentou outros oito candidatos: Ivan Martins Pinheiro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), José Levy Fidelix da Cruz do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), José Maria de Almeida do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), José Maria Eymael do Partido Social Democrata Cristão (PSDC), José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Marina Silva do Partido Verde (PV), Plínio Soares de Arruda Sampaio do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Rui Costa Pimenta do Partido da Causa Operária (PCO). No segundo turno, Dilma venceu o candidato José Serra com 56,05% dos votos válidos, tornando-se a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo do Executivo federal (Vaz, 2013).

Lopes (2015), por sua vez, acrescenta que a ascensão de Dilma à cena política nacional ocorreu em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva a nomeou Ministra de Minas e Energia. Nessa posição, Dilma desempenhou um papel crucial na reestruturação do setor elétrico e na implementação de políticas públicas que visavam garantir o acesso à energia em todo o país. Em 2005, Dilma foi escolhida para assumir a chefia da Casa Civil, cargo em que coordenou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), destinado a melhorar a infraestrutura do Brasil (Lopes, 2015).

Lopes (2015) ressalta ainda que durante sua campanha, Dilma fez questão de enfatizar o papel da mulher na sociedade “A primeira atitude mais significativa nessa afirmação da condição de gênero foi a decisão pelo uso do termo ‘presidenta’” (Lopes, 2015 p. 12), reforçando seu pioneirismo e seu compromisso com a igualdade de gênero. Seu governo foi marcado pela continuidade dos programas sociais iniciados durante o mandato de Lula, como

o Bolsa Família e o Minha Casa, Minha Vida, e por iniciativas voltadas para o fortalecimento da educação e da infraestrutura (Lopes, 2015).

Dantas (2019) enfatiza que Dilma também foi responsável por lançar novos programas que visavam reduzir as desigualdades sociais e promover o crescimento econômico sustentável. Entretanto, seu segundo mandato foi abalado por uma grave crise política e econômica, que culminou em seu *impeachment* em 2016. Para a autora, um processo controverso, que ela observa como, “o processo político mais conturbado se instituiu com uma campanha político-midiática pela destituição da presidenta Dilma Rousseff, iniciada logo após o resultado das eleições em 2014” (Dantas, 2019, p. 25). Assim, o processo foi permeado por questões de gênero e por uma cobertura midiática que retratava Dilma como “fora de lugar” no cenário político brasileiro (Dantas, 2019).

No artigo apresentado por Joyce Miranda Leão Martins no 5º Congresso de Pesquisadores em Comunicação e Política, realizado em Curitiba-PR, a autora examina o processo de construção da imagem pública de Dilma Rousseff durante o período eleitoral de 2010. Martins (2013) focaliza o intervalo de 17 de agosto a 31 de outubro, que corresponde às campanhas do primeiro e segundo turno das eleições, buscando responder a questões centrais sobre como Dilma foi apresentada aos eleitores.

Um dos pontos principais abordados por Martins (2013) é a dualidade da imagem de Dilma: ao mesmo tempo em que ela precisava estabelecer uma identidade própria como candidata, sua força estava intrinsecamente ligada à popularidade de Luiz Inácio Lula da Silva. Lula, como presidente com altos índices de aprovação, endossava Dilma como sua sucessora, o que foi um elemento crucial na estratégia eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) (Martins, 2013).

Essa questão da dualidade na construção da imagem de Dilma também é abordada por Emir Sader, que analisa o cenário político de continuidade entre os governos Lula e Dilma. Sader (2013) destaca que, mesmo após eleita, Dilma Rousseff era constantemente associada a Lula, especialmente em momentos de crise, sendo vista por muitos como uma extensão de seu antecessor. Para Sader, a liderança de Dilma era marcada por um estilo técnico e austero, em contraste com o carisma político de Lula, mas sua dependência política do legado do ex-presidente ainda era evidente, reforçando a dificuldade de se desvencilhar completamente de sua influência (Sader, 2013).

Vaz (2013) complementa essa análise ao discutir como a imagem de Dilma foi transformada de uma ministra técnica e rígida para uma candidata "humanizada" durante o

período eleitoral. Vaz ressalta que a candidatura de Dilma enfrentou o desafio de construir uma identidade pública própria, sem, no entanto, se afastar do apoio de Lula, que era fundamental para sua ascensão.

Mesmo após assumir a presidência, Dilma continuou a ser percebida como alguém que, apesar de seu estilo diferenciado, ainda estava vinculada ao “padrinho” político. Como o autor analisa:

O ex-presidente detinha forte influência no cenário político nacional, sendo um importante agente nas articulações do Governo e do PT e na promoção de maior estabilidade no plano da governabilidade. Lula acabou ganhando um papel proeminente ao de Dilma, que manteve-se subordinada aos seus interesses e à sua legitimidade frente a outros agentes [...] Lula parecia capaz de controlar crises e conciliar interesses. Ele seria personagem central para o projeto do PT de permanecer 20 anos no poder e sua atuação era vista como fundamental no embate com a oposição, sobretudo nas disputas eleitorais (Vaz, 2013 p. 118).

Nesse sentido, os autores dialogam ao ressaltar que a imagem de Dilma Rousseff, tanto durante a campanha quanto no início de seu mandato, foi profundamente marcada pela dualidade entre sua tentativa de construir uma identidade autônoma e sua ligação com Lula. Martins (2013) enfatiza essa tensão no âmbito eleitoral, enquanto Sader (2013) e Vaz (2013) analisam os desdobramentos dessa dependência no campo político e governamental, apontando a continuidade do legado de Lula e os desafios que isso impôs à construção de uma liderança independente para Dilma.

Para Souza (2016) o governo Dilma enfrentou desafios estruturais decorrentes de um modelo de governança sustentado pelo presidencialismo de coalizão e pela coexistência de interesses antagônicos. Maciel (2011) observa que o governo do PT herdou um cenário de hegemonia neoliberal, no qual a política econômica continua fortemente influenciada pelos interesses do capital financeiro. Em seu artigo, “De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política”, Marciel (2011) começa por afirmar que:

Em oito anos o governo Lula foi capaz de repor e consolidar o neoliberalismo como programa político do bloco no poder; atraindo para a hegemonia do capital financeiro o apoio ativo das principais organizações do mundo do trabalho, e o apoio passivo das enormes massas de trabalhadores desorganizados, por meio do lulismo e das políticas sociais compensatórias (Marciel, 2011 p. 1).

Desta forma o autor indica que o governo Dilma Rousseff herdou um cenário em que a política econômica permanecia fortemente influenciada pelos interesses do capital financeiro, refletindo a continuidade da hegemonia neoliberal estabelecida nos anos anteriores. Sader (2013) concorda que esse contexto limitou a margem de manobra do governo para implementar reformas mais estruturais e profundas, obrigando Dilma a adotar medidas de austeridade fiscal,

como cortes de gastos públicos, que tensionaram sua relação com as classes trabalhadoras e movimentos sociais (Marciel, 2011; Sader, 2013).

Borges Neto (2013) argumenta que, embora os governos do PT, incluindo o de Dilma, tenham alcançado grandes avanços na inclusão social e de infraestrutura:

Não houve ruptura com o neoliberalismo. O primeiro governo Lula foi inovador com a manutenção e a radicalização dos pilares da política macroeconômica do segundo governo de FHC: regime de metas de inflação e compromisso com a manutenção de um superávit fiscal primário elevado, ambos tipicamente neoliberais. Até pelo menos 2011, o Banco Central do Brasil praticou uma política monetária especialmente conservadora (Borges Neto, 2013 p. 2).

Esses elementos dificultaram qualquer possibilidade de ruptura com o modelo econômico herdado dos anos anteriores. Essa continuidade limitou o impacto das políticas sociais e revelou os limites de crescimento baseados no consumo interno e em investimentos financiados por crédito (Borges Neto, 2013).

Já Pomar (2013), destaca que, apesar das conquistas sociais relevantes, como a redução da pobreza e a ampliação do acesso ao consumo, a falta de mobilização social e o enfraquecimento de organizações populares dificultaram o fortalecimento de uma política de base mais sólida para sustentar as iniciativas do governo. Ao mesmo tempo, a polarização política e o papel da mídia como amplificadora de críticas ao governo desenvolvida para o desgaste de Dilma, já são garantidos ao final de seu primeiro mandato.

Por conseguinte, o primeiro mandato de Dilma Rousseff revelou contradições de um modelo de governança que tentava equilibrar interesses de diferentes setores da sociedade. Embora os avanços nas políticas sociais e de infraestrutura tenham sido significativos, o contexto de hegemonia neoliberal e a pressão de um sistema político fragmentado impuseram desafios que limitaram o alcance de transformações mais profundas.

Apesar dessas iniciativas, o governo enfrentou desafios, incluindo o início de uma desaceleração econômica global que afetou o Brasil, além de crescentes esforços em políticas internas (Behring, 2018). Em seu primeiro mandato, Dilma também precisou lidar com o aumento das demandas sociais, que culminou nas grandes manifestações populares de 2013, nas quais a população protestou pelos melhores serviços públicos e contra a corrupção. Junho de 2013 marcou também o início da ascensão da extrema direita e serviu como catalisador para uma oposição mais intensa e sistemática ao governo do PT. Dilma foi reeleita em 2014 para um segundo mandato, mas as dificuldades políticas e econômicas que já se mostravam no final de seu primeiro mandato se intensificaram ainda mais, resultando em uma crise política e econômica que culminou em seu *impeachment* em 2016 (Albuquerque, 2016).

Desta forma, o contexto político e econômico que levou ao golpe em 2016 foi marcado por uma série de fatores que se desenvolveram ao longo dos anos anteriores. Inicialmente, o governo de Dilma, que havia priorizado políticas de inclusão social, começou a adotar medidas mais alinhadas aos interesses neoliberais em resposta à crise econômica. Conforme ressalta Behring (2018), essa guinada “aprofundou” as características neoliberais já apresentadas, favorecendo cortes nos gastos públicos e a preservação de um ajuste fiscal permanente. Essas medidas, no entanto, distanciaram setores importantes da base de apoio do governo, incluindo as camadas populares e parte do empresariado, sinalizando uma guinada conservadora na gestão econômica.

Paralelamente, o cenário político brasileiro tornou-se cada vez mais turbulento. As manifestações de junho de 2013 revelaram uma insatisfação generalizada da população com a classe política. Segundo Behring (2018), a partir de 2015, essa insatisfação foi explorada por setores conservadores e opositores do governo, que se aproveitaram do contexto de crise econômica e social para articular um golpe institucional. Nesse contexto, a Câmara dos Deputados, sob a presidência de Eduardo Cunha, desempenhou um papel crucial para obstruir as diretrizes do governo, criando um ambiente propício à crise institucional que culminaria no golpe contra Dilma.

Além da crise política e econômica, a fragilidade do “presidencialismo de coalizão” no Brasil também se evidencia. Souza (2016) argumenta que esse sistema, no qual o presidente depende de uma base parlamentar sólida para governar, tornou-se um obstáculo para Dilma. Sem uma base parlamentar coesa, o governo ficou refém de acordos políticos voláteis, muitas vezes conflitantes com os interesses da classe trabalhadora. Esse sistema é influenciado por uma série de fatores estruturais, como a fragmentação partidária, a forte presença de interesses econômicos conservadores favorecidos pelo financiamento privado de campanhas e a limitada representatividade e responsabilidade em relação ao eleitor que o sistema de lista partidária proporciona. Esses elementos tornam o legislativo um defensor dos interesses mais conservadores da sociedade brasileira.

A Operação Lava Jato, uma investigação anticorrupção iniciada em 2014, também teve um papel determinante na desestabilização do governo Dilma. Embora as investigações inicialmente tenham se concentrado em esquemas de corrupção na Petrobras, elas logo foram politizadas e instrumentalizadas pela oposição para atacar o Partido dos Trabalhadores (PT) e Dilma Rousseff. Bitencourt (2019) destaca que a grande mídia desempenhou um papel central

nesse processo, ampliando as acusações de corrupção e associando-as diretamente à figura da presidente, mesmo que Dilma não esteve diretamente implicada nas investigações.

Esse cenário de crise política e econômica, aliado ao enfraquecimento do apoio parlamentar e popular, criou as condições para o *impeachment* de Dilma Rousseff, que foi formalmente justificado com base em acusações de crime de responsabilidade, especificamente em relação às chamadas "pedaladas fiscais". No entanto, como argumentam vários analistas, essas práticas fiscais já foram utilizadas por governos anteriores sem que houvesse processos de impeachment. Alencar (2023) afirma que o afastamento de Dilma deve ser compreendido como um golpe parlamentar que visava à retomada do controle político e econômico pelas elites, interrompendo o ciclo de governos progressistas iniciado com a eleição de Lula em 2002.

As forças conservadoras e setores privilegiados da sociedade, que historicamente têm trabalhado para manter o *status quo* e proteger seus interesses, muitas vezes se organizam de forma a influenciar a opinião pública. Utilizando-se de alianças com intelectuais alinhados a seus valores e contando com o apoio de veículos de mídia, esses grupos conseguem moldar o discurso político. Um exemplo disso foi a onda de protestos de junho de 2013, que, embora tenha nascido de demandas sociais legítimas, acabou sendo apropriada por setores contrários ao governo para enfraquecer a popularidade da presidenta Dilma Rousseff. Essa elite econômica e política, sempre atenta a mudanças no cenário, atua estrategicamente para garantir que seus privilégios sejam mantidos, adaptando-se às circunstâncias para continuar exercendo sua influência, como ressalta a pesquisadora Francisca Vilandia de Alencar.

Essa correlação de forças não se cria em 2016, mas subsiste nas continuidades e discontinuidades da história do Brasil e retoma fôlego em 2016 num movimento que nos impõe a retomada de duas categorias centrais: a autocracia burguesa e a condição de economia dependente (Alencar, 2023 p.78).

Alencar (2023) compreende que o golpe de 2016 não representou apenas uma ação direcionada contra a então presidenta Dilma Rousseff, mas teve como alvo mais amplo a classe trabalhadora. A autora ressalta que, a partir desse evento, sugeriu-se a implementação de uma agenda legislativa voltada para o enfraquecimento dos direitos dos trabalhadores, com a redução de investimentos públicos em áreas essenciais como saúde, educação e assistência social, enquanto o setor privado passou para ganhar mais influência e poder.

Desta forma, conforme Alencar (2023), o golpe de 2016 deve ser compreendido como um ponto de inflexão na história recente do Brasil, onde os interesses das elites se sobrepuseram às demandas sociais e trabalhistas. O golpe não apenas retirou a presidenta Dilma Rousseff do seu cargo, mas também inaugurou uma fase em que o desmonte de políticas públicas passou a

ser sistemático. A partir dessa perspectiva, podemos identificar um movimento mais amplo que, utilizando o golpe como catalisador, busca consolidar um modelo econômico e político (neoliberalismo) que favorece o setor privado em detrimento do bem-estar social.

Alencar (2023) ainda aborda que esse processo, longe de ter sido interrompido em 2016, continua a influenciar o cenário atual, aprofundando a precarização do trabalho e a exclusão social. Logo, o golpe não foi um evento isolado, mas parte de uma estratégia maior de reconfiguração do Estado e da economia em favor dos interesses de uma minoria privilegiada, em detrimento das necessidades e direitos da maioria da população.

De acordo com Marcio Tenenbaum o golpe foi forjado contra toda a classe trabalhadora afirmando que:

O golpe tem nome e sobrenome, é um golpe de classe, um golpe dos de cima, das velhas oligarquias, contra os de baixo, contra os trabalhadores, os pobres, as classes médias e contra um projeto democrático e popular de construção de uma sociedade mais justa, mais livre, mais democrática, mais igualitária e soberana. Acrescente-se a isto o fato de que a Ascensão de Lula na corrida eleitoral e a falta de líderes políticos na oposição acendeu a luz vermelha e o golpismo passou a operar de forma desesperada (Tenenbaum, 2016 p. 22).

Ainda segundo ele:

Hoje, o golpe não se instrumentaliza através dos tanques, mas de uma capa de legalidade. Consideremos o Congresso Nacional com maioria oposicionista, acrescente-se um Supremo Tribunal Federal intimidado e omissor, e mais uma imprensa intermitentemente noticiando os malefícios do governo Dilma, e temos a receita do mal. Contudo, todos esses ingredientes não são suficientes para a sua legitimação, pois, ao lado da crise política criada pela oposição desde a reeleição de Dilma em 2014, temos uma crise econômica internacional, que, queiram ou não, é real. A solução da crise econômica surge, então, como o caldo de cultura capaz de legitimar o golpe (Tenenbaum, 2016 p. 291/192).

Segundo Tenenbaum, mesmo que o golpe tivesse aparência legal, estava sendo realizadas manobras obscuras para legitimá-lo uma vez que seus escritos foram publicados antes da concretização do golpe, apontando que mesmo antes dele ser consolidado era perceptível sua ilegalidade como também se instrumentalizaria, ou seja, qual narrativa seria defendida e divulgada à sociedade pelo meio de comunicação apoiando-se na crise econômica internacional daquele período.

Nogueira (2016) e Dantas (2019) também concordam que, embora o processo de impeachment de Dilma Rousseff tenha sido fundamentado em acusações de crime de responsabilidade, especificamente, em acusações de supostas manobras fiscais, conhecidas como pedaladas fiscais, e na edição de decretos de crédito suplementar sem a devida autorização do Congresso Nacional, tratou-se de uma máscara para o que de fato foi um golpe.

A Câmara dos Deputados aprovou o pedido de impeachment em abril de 2016, e o processo foi posteriormente encaminhado ao Senado, onde em maio daquele ano, foi decidida a abertura formal do processo, resultando no afastamento temporário de Dilma, seguido de sua destituição definitiva em agosto do mesmo ano (Dantas, 2019).

Durante o andamento do impeachment, figuras centrais da política brasileira tiveram papel determinante. Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, foi peça-chave ao aceitar o pedido de impeachment, dando início ao processo de destituição da presidenta. Outro destaque foi o deputado Jovair Arantes, que, como relator do processo, recomendou a admissibilidade do impeachment, reforçando a articulação para o afastamento de Dilma. Além disso, o deputado Carlos Sampaio atuou como um dos principais articuladores do impeachment, expressando publicamente seu apoio ao processo e sua participação ativa na articulação política que culminou na destituição da presidenta (Dantas, 2019).

No Senado, Renan Calheiros, então presidente do Senado, desempenhou um papel decisivo no processo de impeachment de Dilma Rousseff ao rejeitar a tentativa do presidente interino da Câmara dos Deputados, Waldir Maranhão, de anular a votação que autorizou o Senado a abrir o processo de impeachment. Na sessão plenária, Calheiros afirmou que “nenhuma decisão monocrática pode se impor à decisão colegiada do próprio Plenário, ainda mais com o quórum verificado” e manteve a tramitação do processo no Senado. Ele argumentou que essa medida era necessária para preservar o princípio da colegialidade no Parlamento, ressaltando que a comunicação formal entre a Câmara e o Senado, no caso do impeachment, atrapalhou o mesmo procedimento utilizado em 1992 durante o processo de impeachment do ex-presidente Fernando Collor (Câmara dos Deputados, 2016 s.p.).

A condução do processo de impeachment no Senado foi marcada pela atuação de figuras importantes como o senador Antonio Anastasia, relator do processo. Anastasia elaborou um parecer de 126 páginas favorável à continuidade do impeachment de Dilma Rousseff, acatando as acusações de crime de responsabilidade. Ele concentrou o parecer nas pedaladas fiscais e na edição de decretos suplementares sem autorização do Congresso, rejeitando argumentos da defesa e evitando ampliar a investigação com elementos da Lava Jato, conforme defendem alguns aliados do presidente (Jusbrasil, 2016; Diário do Vale, 2016).

Além disso, o senador Romero Jucá teve um papel essencial nos bastidores do Senado, participando como um articulador chave das negociações entre os parlamentares para garantir o apoio ao impeachment, ajudando a costurar o consenso político necessário para a aprovação do processo (Esmael Moraes, 2016).

Júlio Marcelo de Oliveira, Procurador do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas da União (TCU), afirmou em seu depoimento como informante da acusação contra Dilma Rousseff que as acusações eram legítimas. Quando questionado pelo então senador Ronaldo Caiado (DEM-GO) se, ao editar os decretos de crédito suplementar, o governo teria incorrido em dolo eventual, por não saber as origens dos recursos, Oliveira foi categórico ao responder: “Não se trata de dolo eventual, mas sim de dolo direto, uma vez que os decretos foram editados de forma incompatível com o cumprimento da meta fiscal” (Brasil, 2016 p. 63).

Após todas as sessões, reuniões, votações e debates, o processo de *impeachment* chegou ao fim, conforme os termos do artigo 52 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), culminando no que entendemos que foi, na verdade, um golpe parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff. O presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, que presidiu a fase final do julgamento, e declarou o encerramento do processo determinando que a pena imposta a Dilma, foi a perda de seu cargo, o de presidenta da República, finalizando assim o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

A sanção de perda do cargo de Presidente da República, sem prejuízo das demais sanções judiciais cabíveis, nos termos da sentença lavrada nos autos da Denúncia nº 1, de 2016, que passa a fazer parte desta Resolução. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Senado Federal, 31 de agosto de 2016 (Brasil, 2016 s.p.).

Com a destituição de Dilma Rousseff seu vice-presidente, Michel Temer<sup>20</sup>, assumiu a Presidência da República. Durante o primeiro mandato de Dilma, Temer desempenhou um papel importante como aliado, facilitando a aprovação de diretrizes no Congresso, graças à influência do PMDB (atualmente MDB - Movimento Democrático Brasileiro), que ocupava ministérios e cargas estratégicas no governo. Essa articulação política foi essencial para garantir a governabilidade de Dilma naquele período. No entanto, no segundo mandato, as crescentes insatisfações com o governo levaram Temer a distanciar-se progressivamente. Em 2016, ele

---

<sup>20</sup> Michel Miguel Elias Temer Lulia nasceu em Tietê, São Paulo, em 23 de setembro de 1940. Formou-se em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e obteve o título de doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tornando-se um renomado jurista e autor de diversas obras sobre Direito Constitucional. Sua carreira política começou como oficial de gabinete do secretário de Educação do Estado de São Paulo, entre 1964 e 1966. Em 1970, assumiu o cargo de procurador do Estado de São Paulo e, em 1983, foi nomeado procurador-geral do estado (Presidência da República, 2024, s.p.). Sua trajetória no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) começou em 1981, quando se filiou ao partido. Entre 1987 e 1991, Temer foi deputado constituinte e teve um papel importante na formulação da Constituição de 1988. Foi reeleito deputado federal por cinco mandatos consecutivos e, durante esse período, ocupou cargos como secretário de Segurança Pública e secretário de Governo do Estado de São Paulo (Presidência da República, 2024, s.p.). Temer também foi presidente da Câmara dos Deputados por três vezes e substituiu interinamente a presidência da República em duas ocasiões, em 1998 e 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. De 2001 a 2010, presidiu o Diretório Nacional do PMDB, afastando-se em 2011 para assumir a vice-presidência no governo de Dilma Rousseff (Presidência da República, 2024, s.p.).

rompeu a aliança com Dilma e apoiou o processo de impeachment, o que contribuiu para inviabilizar sua governabilidade. Após o impeachment, Temer assumiu a presidência, governando com maior estabilidade, sustentado pelo apoio de aliados políticos dentro e fora de seu partido.

Essa trajetória permitiu a Michel Temer acumular vasta experiência e construir uma rede de alianças políticas que foram determinantes para sua ascensão à presidência da República após o impeachment de Dilma Rousseff. Durante os 180 dias em que esteve na presidência interinamente, suas ações já apontaram para uma agenda mais liberal, sinalizando ao mercado financeiro e ao setor empresarial cortes nos gastos públicos e a proposta da PEC do Teto de Gastos, que limitava o crescimento das despesas públicas (Presidência da República, 2024, s.p.).

Nos primeiros 100 dias de governo, segundo Santos (2016), Michel Temer adotou medidas para equilibrar as contas públicas e colocar o país em rota de crescimento econômico, no período, o Brasil cresceu nos índices de confiança do setor privado o que levou a uma valorização do Real em 21,3% frente ao dólar na Ibovespa. Nesses primeiros dias, segundo o mesmo autor, o governo propôs medidas de fiscalização e fortalecimento dos programas sociais, resultando no reajuste do Bolsa Família em 12,5% e na retomada de obras paradas do programa Minha Casa Minha Vida, dando prioridade a famílias afetadas pelo problema de microcefalia. No âmbito educacional criou-se 75 mil vagas do FIES e liberou 1,6 bilhões para as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, entretanto, a ação mais expressiva e de maior repercussão foi a PEC 241/2016.

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (Brasil, 2016 s.p.).

Diante dessas ações, o governo Temer preparou o terreno para as contrarreformas que começam no seu governo e seguem sendo aprovadas no governo posterior, o de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). De acordo com Alencar (2023), o governo de Michel Temer seguiu uma agenda marcada pela retirada de direitos sociais e trabalhistas, ancorada no discurso de

equilíbrio fiscal e austeridade. A autora observa que, ao promover tais reformas, o governo intensificou o caráter neoliberal do Estado brasileiro, utilizando-se da crise econômica como justificativa para implementar medidas que enfraquecem a proteção social e abrem espaço para o avanço do setor privado. A autora argumenta que essas reformas não se limitaram à esfera trabalhista, mas atingiram também setores como a educação, sendo parte de um processo maior de desmonte das políticas públicas que garantiam inclusão social (Alencar, 2023).

No que se refere a questão da contrarreforma, conceito originalmente associado a um movimento de reação à Reforma Protestante, é utilizado aqui para caracterizar um conjunto de políticas que alteram, reverte ou enfraquecem conquistas sociais, políticas e econômicas estabelecidas. No contexto do governo de Michel Temer, essas contrarreformas foram implementadas como parte de uma agenda neoliberal que visava diminuir o papel do Estado, promovendo a desregulamentação, a austeridade fiscal e a privatização de serviços públicos (Behring, 2018).

Behring (2018) afirma que essas contrarreformas implicam um ajuste fiscal permanente, com o desmonte das políticas de bem-estar social e a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, enfraquecendo as garantias sociais conquistadas nas últimas décadas. Um dos campos mais afetados foi o da educação, com a reforma do Ensino Médio, que exemplificou essa ofensiva contra as políticas educacionais progressistas estabelecidas nas décadas anteriores. Soares (2017) complementam essa análise ao destacar que a reforma do Ensino Médio fragmentou o currículo escolar e priorizou uma formação técnica e de baixa qualidade, voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e humanística (Behring, 2018; Soares, 2017).

Soares (2017) também aborda que, quando Temer assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, implementou a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. A reforma introduziu mudanças estruturais, como a flexibilização do currículo e a promoção do ensino técnico-profissionalizante. Essas mudanças foram amplamente criticadas por especialistas, que apontam que elas atendem mais aos interesses do mercado do que às necessidades da formação integral dos estudantes (Soares, 2017).

O autor ainda coloca que, a reforma do Ensino Médio promove uma divisão na qualidade da educação oferecida no Brasil, criando um modelo voltado para a formação técnica e rápida para as classes mais pobres, enquanto as elites continuam a ter acesso a uma educação

de maior qualidade, crítica e humanística. Isso aprofunda a desigualdade educacional e reforça a segmentação social no país (Soares, 2017).

Ferretti (2018), por sua vez, destaca que a lógica neoliberal da contrarreforma educacional de Temer foi fundamentada no argumento da austeridade fiscal e da necessidade de modernização do ensino. Na prática, ela fragmentou o currículo escolar, reduzindo disciplinas fundamentais, como artes e filosofia, e favorecendo uma formação técnica com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho de forma mais rápida e superficial.

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (Ferretti, 2018, p. 27-28).

O autor argumenta que essas mudanças atendem mais aos interesses do mercado do que às necessidades da formação integral dos estudantes, agravando a desigualdade educacional e comprometendo o papel da escola como espaço de desenvolvimento crítico e social. Nesse sentido, ele ainda ressalta:

Cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados (Ferretti, 2018 p. 28).

Ramos e Paranhos (2022) complementam que tal lógica neoliberal utiliza a crise econômica como justificativa para implementar essas reformas, sob a alegação de eficiência econômica, mas que, de fato, retira direitos sociais e enfraquece a educação pública. Os autores argumentam que essa lógica contribui para uma segmentação educacional, em que as classes mais favorecidas mantêm acesso a uma educação de maior qualidade, enquanto as classes populares ficam restritas a uma formação mais limitada e tecnicista, reforçando a exclusão e as disparidades socioeconômicas (Ramos; Paranho, 2022).

No governo Temer, a reforma do Ensino Médio enfrentou forte resistência de setores da educação, que apontaram seus impactos negativos sobre a formação dos jovens. Ramos e Paranhos (2022) destacam que a MP 746/2016 reduz o papel da escola pública como espaço de formação crítica, privilegiando uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a conformidade social. Essa crítica se soma à visão de Behring (2018) e Alencar (2023), que alertam que as reformas estão voltadas para atender ao mercado, enquanto retiram direitos e comprometem o investimento público no ensino, aumentando a desigualdade social. O aumento da participação do setor privado na educação foi facilitado pela desestruturação de programas

como o FUNDEB e a retirada de recursos do ensino público, criando um ambiente favorável à privatização dos serviços essenciais.

Portanto, a contrarreforma educacional promovida pelo governo Temer não apenas fragmentou o currículo escolar e limitou a formação integral dos estudantes, mas também aprofundou a desigualdade educacional no Brasil. Alencar (2023) ressalta que o caráter neoliberal dessas reformas foi reforçado pela promessa de eficiência econômica e desburocratização, mas que, na prática, esses movimentos aprofundaram a exclusão social e o distanciamento entre o Estado e a garantia de direitos fundamentais, como o direito à educação de qualidade.

### **2.3 Reforma do ensino médio e BNCC: ajustes educacionais ao capital e seus impactos na formação crítica**

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam mudanças significativas na estrutura educacional brasileira, refletindo diretamente as demandas do mercado de trabalho e os interesses do capital. (Amorim; Junio 2004, p. 2), apontam que “O ensino médio é, atualmente, um dos principais temas discutidos no campo educacional”, e as discussões sobre essa etapa da educação vão além de acesso, permanência, objetivos e qualidade disponibilizadas aos estudantes dessa que é a última etapa da educação escolarizada, apontam ainda que os pesquisadores de diversas instituições federais analisadas por eles, defendem tendências diferentes até mesmo dentro de uma mesma instituição e sendo fundamentadas nos conceitos de Marx e Gramsci.

Eles destacam que dentro das instituições existem duas grandes tendências que “não possuem um discurso homogêneo sobre qual ensino deve ser ministrado” (Amorim; Junio, 2004 p. 3). Enquanto uma incorpora elementos da educação politécnica e promove o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, a outra é da unitariedade a qual esta pesquisa se filia, defendendo um modelo que busca superar as divisões de classe que se expressam na separação entre trabalho manual e intelectual, uma formação omnilateral, rejeitando os princípios neoliberais presentes em nossa sociedade.

Os princípios neoliberais norteiam as reformas em nosso país, redefinindo não apenas o currículo escolar, mas também orientam a formação dos estudantes para atender às exigências do setor produtivo, priorizando habilidades técnicas e competências alinhadas às necessidades imediatas do mercado. Sob essa perspectiva, o conhecimento escolar é direcionado para a adaptação dos jovens às dinâmicas capitalistas, preparando-os para se inserirem de forma mais

eficiente no mundo do trabalho. De acordo com Ferretti (2018), essas reformas refletem uma concepção questionável de qualidade educacional, priorizando o atendimento às necessidades do capital em detrimento de uma formação integral que considere a cidadania e o desenvolvimento humano mais amplo.

Contudo, essa reestruturação também levanta questões sobre a redução da educação a um instrumento de reprodução das relações de poder existentes, limitando o desenvolvimento crítico e integral dos estudantes em favor de uma formação que privilegia os interesses econômicos dominantes. Assim, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC podem ser vistas como parte de um movimento mais amplo de ajuste do sistema educacional às demandas do capital, moldando os novos conhecimentos e habilidades a serem adquiridos pelos estudantes para melhor servirem às lógicas do mercado. Conforme argumentam Pfeiffer e Grigoletto (2018), a reforma e a BNCC representam divisões e disputas no campo educacional, impondo uma concepção instrumental da educação que reforça as desigualdades sociais e limita o desenvolvimento crítico dos jovens.

Segundo Quevedo (2021), os projetos de reforma da educação brasileira estavam intrinsecamente ligados aos interesses políticos da época. No entanto, é importante destacar que a criação de diretrizes curriculares já estava prevista na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, determinava a criação de conteúdos mínimos a serem administrados nacionalmente. O objetivo era garantir uma formação básica comum e valorizar os aspectos culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (Brasil, 1988).

Quevedo (2021) explica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu a partir dessas diretrizes constitucionais, com o objetivo inicial de criar uma base curricular nacional. A partir desse marco, os documentos educacionais surgiram a serem orientados por essas determinações, o que contribuiu para reduzir as responsabilidades do Estado na gestão educacional, enquanto o liberalismo se consolidava cada vez mais.

Segundo argumenta Quevedo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEBE) (1990) foram algumas das mudanças que ocorreram naquela década na educação e nelas a descentralização da gestão, a desresponsabilização do Estado, a flexibilização, a meritocracia, estavam sempre presentes (Quevedo, 2021 p. 47).

Além disso, Quevedo (2021) observa que, inseridos em um sistema capitalista, todas as transformações políticas, econômicas e sociais estão sempre vinculadas à busca pelo lucro, muitas vezes à custa da exploração da força de trabalho. Essa dinâmica, afirma Quevedo,

disseminou a dominação ideológica do liberalismo, criando novas arenas de disputa na sociedade (Quevedo, 2021).

Dessa forma, a BNCC encontra uma base legal para sua existência, ou seja, não surge por acaso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolidou a previsão constitucional da BNCC e forneceu mais detalhes sobre a organização da educação básica. A LDB não apenas reafirmou a necessidade de uma base comum, mas também detalhou o processo colaborativo entre os entes federados para a implementação dessa política (Brasil, 1996).

Sua formulação começou a ser pensada e discutida ainda no governo Dilma em 2014, sendo discutida envolvendo educadores, especialistas, gestores e representantes da sociedade civil passou por consultas públicas e audiências para garantir a participação da sociedade civil em (2015-2016), porém em 2017 aprovaram uma bem diferente, dos apontamentos, sugestões e estudos anteriores, que recebeu mais de 12 milhões de contribuições como disposto no portal do MEC sobre a terceira versão que foi aprovada e colocada em prática, denominado as mudanças como inovação (Brasil, 2017).

Prevista na legislação que rege a educação no país, a elaboração da BNCC contou com a participação de entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica: as esferas federal, estadual e municipal, universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas em educação. Sua primeira versão, lançada em setembro de 2015, foi colocada em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições (Brasil, 2017).

As mudanças que a BNCC trouxe foram diversas, porém, as mais profundas foram especialmente nas áreas de humanas reduzindo aulas de história pela flexibilização da carga e retirando a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia que eram disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, estas foram diluídas nos itinerários formativos, ou seja, é opcional e serão abordados de forma interdisciplinar.

Desse modo, a formulação da BNCC é um marco desse período, justamente por demarcar os ajustes da reforma em forma de currículo pedagógico, que segundo o MEC a BNCC é:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Brasil, 2021).

O Novo Ensino Médio, portanto, seria um projeto dessa realidade advinda dos interesses já prescritos na BNCC. A nova lei provocou mudanças significativas na estrutura escolar a nível médio, definindo-se como:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2021).

Com todas essas alterações e novas perspectivas sobre a educação, resta os questionamentos acerca dos interesses movidos pelo capital nesse âmbito. Ficando evidentes quando se observa as propostas que inclui cursos técnicos ao currículo:

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (Brasil, 2021).

Outro ponto a ser observado são as possibilidades ofertadas pelos Itinerários Formativos definidos no Novo Ensino Médio como:

[...] o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2021 *s.p.*).

O sistema educacional brasileiro, com a implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem direcionado aos jovens ao “empreendedorismo”, fornecendo uma formação alinhada às necessidades do mercado de trabalho. Conforme indicado por Pfeiffer e Grigoletto (2018), essa reforma se insere em uma perspectiva neoliberal que prioriza a capacitação dos jovens para o trabalho, em vez de promover uma educação crítica e emancipatória.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foram desenhadas com a intenção de ajustar o sistema educacional brasileiro às demandas do mercado de trabalho. Segundo Branco e Zanatta (2021), essas reformas refletem a influência de uma

agenda neoliberal que busca capacitar os jovens para se adequarem à exigência do setor produtivo. “A BNCC, ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos, o trabalho educativo e o ensinar, remete a uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho” (Branco; Zanatta, 2021, p. 64).

Nesse contexto, a formação educacional passou a ser orientada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências específicas, alinhadas às necessidades imediatas do mercado. A estrutura curricular mais flexível, com maior ênfase em disciplinas de cunho técnico, representa uma estratégia que visa adequar a formação dos estudantes ao perfil de trabalhadores que o capital necessita, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e reflexiva (Branco; Zanatta, 2021).

Essa mudança, conforme destaca os autores, tem impacto direto sobre os professores e estudantes, especialmente aqueles das escolas públicas. As vozes desses atores têm sido progressivamente marginalizadas no processo de construção do currículo, à medida que as decisões passam a ser influenciadas por interesses empresariais. Branco e Zanatta (2021, p. 64) afirmam que a descentralização e a flexibilização do ensino visam preparar os estudantes para um mercado que valorize a produtividade, mas que, ao mesmo tempo, reforce a precarização das condições de trabalho. Os jovens são formados para se adaptarem a esse cenário, sem questionar a redução de direitos trabalhistas, aceitando novas formas de trabalho sem vínculos ou garantias sociais (Branco; Zanatta, 2021).

Os autores supracitados abordam que essa implementação das reformas nas escolas públicas gerou um impacto profundo sobre professores e estudantes. Eles argumentam que essas mudanças foram conduzidas com pouca participação dos educadores e alunos, marginalizando suas vozes no processo de decisão sobre o currículo e que para os professores, o desafio é lidar com currículos mais rígidos, que muitas vezes priorizam as demandas do mercado em detrimento de uma educação crítica. Os estudantes, especialmente aqueles de contextos socioeconômicos vulneráveis, encontram-se em um sistema educacional que não reflete suas realidades ou aspirações, mas que os preparam principalmente para atender às exigências do capital (Branco; Zanatta, 2021 p. 63-65).

Nesse cenário, tanto professores quanto estudantes veem suas perspectivas sendo surpresas em prol de uma educação externa para a produtividade e a eficiência, como destacado por Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 20-23). A escola pública, que deveria ser um espaço de

inclusão e de formação para a autonomia, torna-se, cada vez mais, um local onde as vozes que mais se referem à transformação social são desconsideradas.

O futuro dos estudantes, que, mesmo vendendo sua força de trabalho, agora são solicitados a assumir papéis de empreendedores independentes, reflete essa nova lógica de trabalho. Segundo Koepse *et al.* (2020, p. 10-12), a reforma educacional acompanha essa transição, moldando a história da educação de acordo com as demandas do capitalismo. Desse modo, o vínculo formal com as empresas é substituído por contratos precarizados de prestação de serviços, onde os trabalhadores são "seus próprios patrões", mas sem os direitos de empregados, como seguro-desemprego, fundo de garantia, férias remuneradas e décimo terceiro salário. O cenário educacional atual reflete profundamente o entrelaçamento com o sistema produtivo, moldando os novos conhecimentos e habilidades dos jovens para servir às lógicas do mercado (Koepse *et al.*, 2020).

Seguindo esse pressuposto, buscamos a interação com Mészáros (2005), que defende que o capitalismo não explora apenas os trabalhadores no processo de produção, mas também na esfera da reprodução, abrangendo a educação, a saúde e outras esferas da vida social. Para Mészáros, a classe dominante usa uma ideologia para difundir seus valores, de acordo com seus interesses, com o objetivo de explorar a classe trabalhadora em prol da acumulação de riquezas. Esse processo é refletido diretamente nas reformas educacionais que moldam a educação de acordo com as necessidades do capital, perpetuando as desigualdades.

Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 11) ecoam essa crítica ao observar que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio no Brasil foram projetadas sob uma lógica neoliberal, priorizando a capacitação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho, em vez de uma formação crítica e emancipatória. Como os autores destacam que essa reforma visa atender às demandas do capital, promovendo uma educação que favorece a produtividade, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Esse alinhamento da educação com os interesses do capital reforça a análise de Mészáros, que argumenta que a educação, no contexto capitalista, serve para legitimar as relações de poder e manter a exploração das classes dominadas (Pfeiffer; Grigoletto, 2018; Mészáros, 2005).

Da mesma forma, Koepse *et al.* (2020) apontam que as reformas educacionais brasileiras, influenciadas por organismos internacionais e agentes do mercado, reforçam a exclusão e a desigualdade. Eles destacam que a educação é moldada para atender às demandas do capital, minimizando o papel transformador que poderia ter na formação de cidadãos críticos. Isso se alinha à crítica de Mészáros sobre a mercantilização da educação, que se

transforma em uma ferramenta de reprodução das posições sociais e de dominação estrutural, impedindo uma ruptura radical com o sistema do capital (Koepse *et al.*, 2020; Mészáros, 2005).

Branco e Zanatta (2021) também dialogam com Mészáros ao afirmar que as reformas educacionais e o currículo prescrito pela BNCC reforçam a lógica do empreendedorismo e da flexibilidade laboral, mascarando a precarização do trabalho sob o discurso da meritocracia. Para Mészáros, essa conformidade ideológica é uma das principais formas pelas quais o capitalismo se reinventa para manter sua dominação. A reforma educacional se torna, assim, uma extensão das estratégias capitalistas de exploração, preparando os jovens para se ajustarem às necessidades do mercado, enquanto ignoram as condições desumanas e a perda de direitos trabalhistas que esse sistema impõe (Branco; Zanatta, 2021; Mészáros, 2005).

Mészáros (2005) também enfatiza que, para além de uma abordagem meramente reformista, é necessário romper com a lógica do capital para se construir uma alternativa educacional significativamente diferente. A educação institucionalizada sob o capitalismo legitima os interesses da classe dominante, ao transmitir um quadro de valores que sustenta a hegemonia econômica e política, como se não houvesse uma alternativa para a organização da sociedade. Desta forma, as reformas educacionais recentes, conforme desenvolvidas pelos autores que mostram como a educação tem sido direcionada para sustentar o sistema produtivo e perpetuar as desigualdades sociais, excluindo a possibilidade de uma formação emancipatória.

### **3. ANÁLISE DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL: DESIGUALDADES E CONTRADIÇÕES**

A BNCC foi criada com o propósito de estabelecer diretrizes comuns para a educação básica no Brasil, visando a redução das desigualdades e a promoção da qualidade educacional em todo o território nacional. No entanto, as implicações práticas dessa padronização revelam um cenário contraditório, no qual as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro podem ser exacerbadas em vez de combatidas.

Se é certo que os sistemas públicos de ensino e as escolas pouco lograram na batalha pela garantia do direito à educação para a maioria, haja vista a permanência de vários mecanismos de exclusão, também é certo que delegar a segmentos alheios à esfera pública, sobre os quais o controle social é ainda mais difícil, a tarefa de atender à demanda e de gerenciar a política educacional pouca contribuição trará para a extensão do direito à educação, tendo em vista que apenas o Estado, por sua natureza universalista, e ainda limitadamente, por sua condição contraditória, pode exercer (Adrião; Peroni, 2009 p. 113).

A análise da BNCC à luz das teorias educacionais e políticas de diversos autores abordadas nos capítulos anteriores, bem como de outros autores que se mostrou relevante para uma compreensão crítica e contextualizada, assim como das condições sociais e econômicas do Brasil, aponta para uma tensão fundamental entre a tentativa de homogeneizar o ensino nas escolas públicas e a multiplicidade de modelos e abordagens permitidos no setor privado. Essa dualidade impacta diretamente a capacidade do sistema de promover a equidade educacional e a justiça social, o que levanta questões críticas sobre o papel da BNCC e sua eficácia em alcançar seus objetivos declarados (Brasil, 2017).

A padronização curricular imposta pela BNCC surge com a intenção de garantir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional, independentemente de sua localização geográfica ou situação socioeconômica. Ao estabelecer um conjunto mínimo de habilidades e competências a serem desenvolvidas, a BNCC visa assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos necessários para participar plenamente da vida em sociedade e do mercado de trabalho (Brasil, 2017).

No entanto, conforme apontado por Cristiane dos Santos Farias, Glaucia Botan Rufato e Maria José Ferreira Ruiz (2023), essa padronização desconsidera as realidades regionais e as diferenças socioeconômicas que permeiam o Brasil e, ao fazê-lo, acaba por reforçar desigualdades existentes. Em muitas escolas públicas, especialmente nas regiões mais pobres,

faltam os recursos necessários para implementar a BNCC de maneira eficaz, resultando em uma disparidade ainda maior entre as escolas públicas e as privadas.

Lucilene Amarante, Andressa G. de Macedo e Jani Alves da S. Moreira (2021) argumentam que a BNCC reflete uma agenda neoliberal de educação, na qual o ensino é moldado para atender às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação voltada para a formação integral dos sujeitos. A ênfase nas competências e habilidades técnicas, voltadas para a empregabilidade, revela um afastamento dos ideais freirianos de uma educação crítica e emancipatória, na qual o aluno é incentivado a refletir criticamente sobre sua realidade e a atuar como agente transformador da sociedade.

A BNCC, ao privilegiar a formação de capital humano, alinha-se a uma lógica mercantilista da educação, em que o sucesso escolar é medido pela capacidade de inserção no mercado de trabalho, e não pela promoção de uma cidadania ativa e consciente. Essa crítica também é sustentada por Amarante, Macedo e Moreira (2021), que defendem que a educação deve ser um processo de libertação, no qual o conhecimento é construído de forma dialógica e participativa, com o objetivo de transformar a sociedade e combater as desigualdades.

Nesse sentido, a padronização da BNCC cria uma contradição fundamental: enquanto visa promover a equidade ao oferecer um currículo comum a todos os estudantes, ela ignora as disparidades nas condições de ensino entre as escolas públicas e privadas. Lindomar Wessler Boneti (2013) observa que a desigualdade no acesso aos recursos educacionais, como materiais didáticos, infraestrutura escolar e formação docente, faz com que a implementação da BNCC seja desigual, reforçando as desigualdades educacionais já existentes.

Enquanto as escolas privadas possuem maior flexibilidade e recursos para adaptar seus currículos e atender às demandas de seus alunos, as escolas públicas são obrigadas a seguir rigidamente as diretrizes da BNCC, mesmo que não disponham dos meios necessários para garantir seu cumprimento eficaz. Essa dualidade evidencia a segmentação social que permeia o sistema educacional brasileiro, na qual a escola pública é vista como um espaço de ensino massificado e padronizado, enquanto o setor privado goza de liberdade para inovar e diversificar suas abordagens pedagógicas.

Carolina de Moura Vasconcelos, Carlos Henrique Ferreira Magalhães e Telma Adriana Pacífico Martineli (2021) destacam que a flexibilidade curricular permitida às escolas privadas é resultado de uma lógica de mercado, na qual as instituições privadas competem para atrair alunos e oferecer diferenciais que justifiquem o alto custo de suas mensalidades. Esse modelo de educação, voltado para a maximização de resultados e para a formação de uma elite

econômica, está em contraste com a escola pública, que, por seguir rigidamente a BNCC, limita sua capacidade de inovar e adaptar-se às necessidades de seus alunos. Como resultado, as escolas privadas têm maior liberdade para experimentar novas metodologias de ensino, como o ensino por projetos, o uso intensivo de tecnologias educacionais e a ênfase nas habilidades socioemocionais, enquanto as escolas públicas se veem restritas a um modelo padronizado e homogêneo, que desconsidera as especificidades locais e regionais.

Essa dicotomia entre a padronização da escola pública e a multiplicidade de possibilidades do setor privado tem implicações profundas para a justiça social e a equidade educacional. Marx e Engels (2005) argumentam que a educação, em uma sociedade capitalista, tende a reproduzir as relações de produção, servindo como instrumento para a perpetuação das desigualdades sociais. A BNCC, ao padronizar o currículo das escolas públicas e permitir maior flexibilidade ao setor privado, reforça essa lógica de reprodução social, na qual os alunos das classes mais abastadas têm acesso a uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral, enquanto os alunos da rede pública são preparados para desempenhar funções técnicas e subalternas no mercado de trabalho.

István Mészáros (2008) também critica essa instrumentalização da educação, defendendo que a escola deve ser um espaço de emancipação, onde os alunos possam desenvolver uma consciência crítica e reflexiva, capaz de transformar as estruturas sociais injustas. No entanto, a BNCC, ao enfatizar a formação de competências técnicas, esvazia o potencial transformador da educação, ao mesmo tempo em que perpetua a divisão entre o ensino público e privado. A educação pública, ao seguir um currículo padronizado e voltado para a formação de capital humano, perde a capacidade de promover a cidadania ativa e de formar sujeitos críticos, enquanto a educação privada, com sua multiplicidade de abordagens, se distancia das necessidades da maioria da população, concentrando-se nas elites econômicas.

Essa segmentação também se reflete nos processos de avaliação adotados pelas escolas públicas e privadas. A BNCC, ao estabelecer parâmetros comuns para o ensino, incentiva o uso de avaliações padronizadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que medem o desempenho dos alunos com base nos conteúdos estabelecidos pelo currículo comum (Brasil, 2017).

No entanto, essas avaliações tendem a favorecer os alunos das escolas privadas, que, por seguirem currículos mais flexíveis e adaptados às suas necessidades, estão melhor preparados para esses exames. Anderson Luiz Tedesco e Ivan Luís Schwengber (2020) observam que a avaliação padronizada, ao desconsiderar as desigualdades sociais e regionais,

acaba por reforçar as disparidades educacionais, uma vez que os alunos das escolas públicas, muitas vezes, não possuem as mesmas condições de preparação e suporte que os alunos das escolas privadas.

Ao privilegiar a medição de resultados e o desempenho em exames padronizados, a BNCC reforça uma visão tecnicista da educação, na qual o sucesso escolar é medido pela capacidade de atender às demandas do mercado de trabalho, e não pela formação integral dos indivíduos. Esse modelo de avaliação, amplamente adotado nas escolas públicas, desconsidera as capacidades cognitivas e reflexivas dos alunos, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Amarante, Macedo e Moreira (2021) argumentam que a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual os alunos são incentivados a refletir sobre sua realidade e a transformá-la. No entanto, a padronização curricular e a centralidade da avaliação de resultados dificultam a promoção desse tipo de educação nas escolas públicas, que se veem pressionadas a cumprir metas de desempenho estabelecidas externamente, muitas vezes sem levar em consideração as condições reais de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a flexibilização permitida ao setor privado possibilita que essas instituições desenvolvam novas abordagens pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de habilidades socioemocionais e cognitivas complexas. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi (2018) defendem que a educação deve ser capaz de conciliar a formação técnica com o desenvolvimento crítico, promovendo tanto a preparação para o mercado de trabalho quanto a formação de cidadãos conscientes e participativos. No entanto, a rigidez imposta pela BNCC às escolas públicas limita a capacidade dessas instituições de promover esse tipo de formação integral, reforçando a divisão entre o ensino público e privado e perpetuando as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

A multiplicidade de possibilidades oferecida ao setor privado, embora permita a inovação pedagógica e a diversificação do ensino, também contribui para a segmentação social do sistema educacional. Enquanto as escolas privadas podem investir em metodologias pedagógicas inovadoras, como o ensino por projetos e o uso de tecnologias educacionais avançadas, as escolas públicas enfrentam restrições curriculares e orçamentárias que limitam sua capacidade de inovar e de atender às necessidades específicas de seus alunos. Esse desequilíbrio, como apontado por Amarante, Macedo e Moreira (2021), contribui para a perpetuação e acentuação das desigualdades sociais, ao restringir o acesso a uma educação de

qualidade e inovadora a uma parcela privilegiada da população, enquanto a maioria dos alunos é submetida a um modelo de ensino padronizado e voltado para a formação técnica.

Portanto, o diálogo entre os autores evidencia que a BNCC, embora tenha o potencial de promover a equidade e a qualidade no sistema educacional brasileiro, enfrenta desafios significativos em sua implementação. A padronização curricular, ao desconsiderar as especificidades regionais e as desigualdades socioeconômicas, pode se transformar em um instrumento de exclusão, em vez de inclusão, perpetuando as disparidades entre o ensino público e privado. Ao mesmo tempo, a flexibilização permitida ao setor privado reforça a segmentação social do sistema educacional, ao oferecer currículos diferenciados e voltados para a formação de uma elite econômica, enquanto a escola pública se vê limitada por um modelo padronizado e homogêneo.

A implementação eficaz da BNCC dependerá de um esforço conjunto entre o poder público, as escolas e a sociedade civil, no sentido de garantir que suas diretrizes sejam adaptadas às realidades locais e que a educação continue a ser vista como um direito social fundamental, e não como uma mercadoria destinada a atender às demandas do mercado. Somente por meio de uma educação que concilie a formação técnica com o desenvolvimento crítico será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de superar as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

### **3.1 Ditames legais: CF/88, LDB e Plano Nacional de Educação**

As discussões sobre a legislação educacional brasileira são amplamente estruturadas pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que juntos fornecem o arcabouço legal que orienta a política educacional do país. Esses documentos refletem o compromisso com a promoção da educação como um direito social, assegurando o acesso universal à educação de qualidade. No entanto, ao longo das décadas, os desafios para a implementação dessas diretrizes, especialmente em um contexto de influências neoliberais e interesses privados, têm sido evidentes. A análise dos impactos dessas leis na educação brasileira, por meio das perspectivas de diferentes autores, expõe um embate constante entre a democratização do ensino e a sua subordinação às demandas do mercado de trabalho.

A Constituição de 1988 marca um ponto de inflexão importante ao consolidar a educação como um direito social fundamental, ressaltando a necessidade de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o tanto para o exercício da cidadania quanto

para a qualificação profissional. No entanto, como observam autores como Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi (2018), as políticas educacionais subsequentes à promulgação da CF/88 não conseguiram sustentar plenamente essa visão democrática. Em vez disso, ao longo dos anos 1990, políticas neoliberais começaram a se infiltrar no campo educacional, redefinindo as prioridades da educação e enfraquecendo o papel do Estado como garantidor de uma educação emancipadora.

A LDB, promulgada em 1996, surge como uma resposta às necessidades de regulamentação do sistema educacional, estabelecendo diretrizes para a organização do ensino em todos os níveis e modalidades. Embora tenha sido saudada como um marco legal importante, sua implementação reflete uma tensão entre os objetivos democráticos da educação e a influência crescente de atores do setor privado, que buscam subordinar a educação às exigências do mercado. Amarante, Macedo e. Moreira (2021) argumentam que a LDB, apesar de suas intenções em prol da democratização, acaba consolidando uma lógica de competências e habilidades voltadas para a empregabilidade. Isso revela uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que a educação deveria ser um direito para todos, a ênfase em habilidades instrumentais coloca o sistema educacional a serviço da economia, mais especificamente, da formação de capital humano para atender às demandas do mercado globalizado.

Esses elementos ficam mais claros na implementação da BNCC, aprovada em 2017, que surge como um desdobramento das diretrizes legais da LDB e da CF/88. A BNCC, enquanto tentativa de uniformizar os currículos e garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos, reflete os desafios e as contradições inerentes às políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2017).

A implementação da BNCC em diferentes contextos constitui-se um desafio, ao considerar a diversidade do país no que diz respeito a uma extensa rede de sistemas educacionais, distribuídos em um vasto território, além de apresentar diferentes dimensões e realidades sociais, econômicas e culturais (Calazans; Silva; Nunes, 2021 p. 1657).

Embora busque estabelecer uma base comum de conhecimento, autores como Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023) destacam que a BNCC assume uma postura tecnocrática e reducionista, privilegiando habilidades instrumentais em detrimento de uma formação crítica. Ao se concentrar na preparação para o mercado de trabalho, a BNCC desvirtua o potencial emancipador da educação, ignorando as particularidades regionais e culturais dos estudantes e reforçando, em vez de combater, as desigualdades educacionais.

Como toda construção histórica, este documento encontra-se permeado pelos interesses daqueles que o compuseram, tendo em vista que não se caracteriza pela

neutralidade, mas por ideologias que podem comprometer a educação, que está inserida em um contexto de disputas e interesses conflitantes (Calazans; Silva; Nunes, 2021 p. 1656).

Essa crítica é compartilhada por Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021), que destacam o papel do neoliberalismo na conformação das políticas educacionais brasileiras. O que antes era visto como um bem público agora é cada vez mais tratado como uma mercadoria. A educação, que deveria servir para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente na sociedade, torna-se uma ferramenta para garantir a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a BNCC reflete uma visão tecnicista da educação, na qual o valor do ensino é medido pela sua capacidade de produzir trabalhadores qualificados para atender às demandas de uma economia globalizada, em vez de formar cidadãos plenos e conscientes de seu papel social.

Diante disso, percebemos uma inquietude maior em relação a elementos ligados à falta de contextualização e enfoque nos arranjos locais, assim como a falta de articulação, ou seja, relacionado à necessidade de estar estruturado e vinculado a um projeto de aprendizagem que se apresenta atrelado à realidade. Não se pode deixar de mencionar, também, a existência de argumentos que consideram a Base um avanço, bem como um documento referência quanto ao que as crianças e jovens são capazes de compreender. Entre as contradições mais aventadas, destacamos: a alfabetização em dois anos, o ensino cronológico na disciplina de História, discordâncias sobre o Ensino Religioso e a exclusão de referências a gênero, cuja resolução prevê a elaboração posterior de normas específicas que contemplem a referida temática. Além de registrar uma insuficiência de atendimento quanto às demandas das denominadas minorias, que integram os grupos considerados excluídos educacionalmente (Calazans; Silva; Nunes, 2021 p. 1657-1658).

O Plano Nacional de Educação (PNE), revisado periodicamente, é outro documento fundamental no esforço de promover uma educação de qualidade e combater as desigualdades no sistema educacional brasileiro. O PNE 2014-2024, com suas 20 metas, busca ampliar o acesso à educação, reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade do ensino (Brasil, 2014). No entanto, como observado por Thereza Adrião e Vera Maria Vidal Peroni (2012), o PNE enfrenta diversos impasses estruturais, como a falta de recursos e a dificuldade de coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal. Além disso, as políticas delineadas no PNE muitas vezes são capturadas por interesses privados, o que compromete a autonomia da educação pública e limita sua capacidade de atuar como um agente de transformação social.

A questão das desigualdades educacionais é central para o debate sobre a eficácia das políticas educacionais brasileiras. Segundo Boneti (2013), a educação no Brasil tem desempenhado um papel crucial na reprodução de desigualdades históricas. A ênfase em políticas meritocráticas, que consideram o sucesso escolar como resultado do esforço individual, sem levar em conta as desigualdades socioeconômicas que afetam o desempenho

dos alunos, reforça a exclusão de grupos marginalizados. A padronização curricular promovida pela BNCC é um exemplo claro dessa tendência, já que desconsidera as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais, potencializando as disparidades no acesso e na qualidade da educação (Brasil, 2017).

A crítica à meritocracia como princípio central das políticas educacionais também é feita por Windyz Brazão Ferreira (2016), que argumenta que as relações de poder e os interesses econômicos por trás da implementação da BNCC exacerbam as desigualdades sociais. A padronização curricular, ao desconsiderar as diferenças contextuais e regionais, reforça as disparidades no sistema educacional, ao mesmo tempo em que promove uma visão tecnicista e instrumental da educação. Essa visão é criticada por autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021), que defendem uma educação dialógica e emancipatória, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a realidade educacional brasileira revela que a educação crítica e emancipatória muitas vezes é ofuscada por uma lógica de mercado que subordina o ensino às necessidades do capital. Marx e Engels (2005) e Marx (1987), em suas análises sobre o capitalismo, destacam que a educação é uma ferramenta fundamental para a reprodução das relações de produção, servindo para manter a classe trabalhadora submissa às demandas do mercado. Nesse sentido, as políticas educacionais neoliberais, como a BNCC, desempenham um papel crucial na formação de capital humano, preparando os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho, em vez de promoverem sua emancipação social.

István Mészáros (2008) também critica esse modelo de educação orientado pelo capital, propondo uma educação para além do capital, que tenha como objetivo a formação de sujeitos autônomos e críticos. A educação, segundo Mészáros (2008), deve ser um processo emancipador, voltado para a transformação social e a superação das desigualdades. No entanto, a BNCC (Brasil, 2017), ao priorizar a formação de competências técnicas, limita o potencial emancipatório da educação, perpetuando as relações de dominação e reforçando as desigualdades sociais.

O PNE, a LDB e a BNCC, embora sejam instrumentos legais que pretendem regular e melhorar o sistema educacional brasileiro, estão inseridos em um contexto de disputa entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, há aqueles que defendem a educação como um direito humano, voltada para a formação crítica e emancipatória, como proposto por Amarante, Macedo e Moreira (2021); de outro, há aqueles que veem a educação como um meio de formação de capital humano, necessária para garantir a inserção dos indivíduos no mercado de

trabalho (Brasil, 2017). Essa tensão se reflete nas contradições das políticas educacionais brasileiras, que, embora busquem garantir o direito à educação, muitas vezes acabam por reforçar as desigualdades estruturais.

O debate sobre a qualidade educacional atravessa a história da educação no Brasil. Trata-se de conceito em constante disputa e alvo de diferentes narrativas [...] os defensores da BNCC têm indicado que esta se apresenta como uma das políticas educacionais mais adequadas para a garantia de educação de qualidade de todos e todas. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata, no documento da base, do conceito de qualidade, bem como as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, esse silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos e todas no país (Giroto, 2019 p. 4).

O diálogo entre os diversos autores possibilita uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. A análise da legislação educacional revela que, apesar dos avanços formais, as políticas educacionais brasileiras ainda enfrentam muitos desafios para a concretização de uma educação pública universal e de qualidade. A visão instrumentalista da educação, que a subordina às necessidades do mercado, é amplamente criticada por esses autores, que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para que a educação brasileira possa cumprir seu papel transformador, é necessário repensar as políticas educacionais à luz das críticas apresentadas por Amarante, Macedo e Moreira (2021), Marx e Engels (2005), Mészáros (2008) e outros autores. A educação deve ser entendida como um direito social, e não como uma mercadoria a serviço do mercado. A promoção de uma educação emancipatória e crítica é fundamental para a construção de uma ordem social mais justa e equitativa, capaz de superar as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, é imperativo que o Estado assuma um papel mais ativo na garantia de uma educação pública de qualidade, que promova tanto o desenvolvimento técnico quanto o crítico. A coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas educacionais, são essenciais para que a educação possa cumprir seu papel transformador e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme demonstrado pelas análises dos autores discutidos, a educação no Brasil enfrenta desafios significativos, mas também possui um grande potencial para promover a equidade e a justiça social se suas políticas forem orientadas para a emancipação dos indivíduos e a transformação da realidade social.

### **3.2 Entre normas e subjetividades: a lei da BNCC como arquitetura política da educação brasileira**

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio não pode ser lida apenas como uma diretriz técnica ou como um esforço didático isolado. Antes, ela deve ser compreendida como o ápice de um processo histórico de institucionalização de uma concepção de educação moldada por demandas sociais, disputas ideológicas e interesses políticos em constante tensão. Tal entendimento se sustenta na própria forma como a BNCC foi construída: fruto de pactuações interfederativas e consultas públicas, ela espelha um desejo normativo de organizar e padronizar a oferta educacional sem, no entanto, ignorar as diferenças regionais e culturais que caracterizam o território nacional (Brasil, 2017).

Não se trata, portanto, de um simples currículo prescritivo, mas de um documento que encarna a tentativa do Estado de garantir igualdade de oportunidades por meio da delimitação de competências e habilidades mínimas. Contudo, essa padronização carrega uma ambivalência que merece ser discutida. De um lado, oferece uma base comum essencial à superação das desigualdades educacionais históricas; de outro, pode obscurecer o potencial criativo das escolas em responderem de modo autônomo às singularidades locais. A legislação, ao buscar equidade, pode inadvertidamente gerar novos tipos de uniformização que sufocam a pluralidade de saberes (Brasil, 2017).

Na raiz legal da BNCC está a Constituição de 1988, especialmente no Artigo 210, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como forma de assegurar a formação básica comum. Esse comando constitucional foi posteriormente detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu Art. 26, reforça a ideia de um núcleo nacional curricular a ser complementado pelas especificidades regionais (Brasil, 1996). Essa dualidade – entre o que é comum e o que é diverso – constitui um dos principais eixos tensionais da BNCC, pois pressupõe que o currículo deve simultaneamente garantir universalidade e respeitar a heterogeneidade cultural.

Ao colocar em primeiro plano a noção de competência, a BNCC se alinha a um modelo internacional de educação que vem ganhando força desde os anos 1990, principalmente com as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa mudança paradigmática implica uma transição do foco em conteúdos para a ênfase em habilidades, atitudes e valores que permitam aos estudantes atuar em contextos sociais complexos, dinâmicos e incertos (OCDE, 2016). Assim, a BNCC não só responde às demandas

internas do sistema educacional brasileiro, mas também se inscreve numa lógica transnacional de governança por resultados.

Há, contudo, riscos inerentes a essa reconfiguração da escola como espaço de desenvolvimento de competências. Quando se toma a competência como unidade fundamental da aprendizagem, corre-se o risco de reduzir a educação a um modelo funcionalista, centrado em resolver problemas e atender ao mercado, em detrimento da formação crítica e humanista. Tal crítica já havia sido apontada por análises pedagógicas que questionam o esvaziamento do conteúdo em favor de performances que podem ser treinadas, mas não necessariamente compreendidas em profundidade, como aborda Gaudêncio Frigotto (2010).

Ainda que a BNCC busque o desenvolvimento integral dos sujeitos, contemplando dimensões cognitivas, sociais e emocionais, o modo como tais aspectos são operacionalizados nos textos legais carece de densidade conceitual e metodológica. A ideia de educação integral, presente no discurso da base, aparece por vezes esvaziada de historicidade, sendo tratada mais como um ideal retórico do que como uma prática curricular efetivamente estruturada nas escolas, conforme analisado por Carlos Roberto Jamil Cury (2006). Isso coloca em xeque a capacidade da BNCC de funcionar como motor real de transformação pedagógica.

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio e legitima a BNCC, intensificou o debate público sobre os rumos da educação nacional. A legislação prevê uma organização flexível do currículo por meio dos itinerários formativos, que devem ser definidos com base nas diretrizes da BNCC. Na prática, essa flexibilidade vem sendo criticada por favorecer a desigualdade entre escolas com diferentes níveis de infraestrutura e acesso a professores qualificados. Em regiões com menos recursos, a liberdade curricular pode, paradoxalmente, se tornar um fator de precarização, como alerta Dermeval Saviani (2018).

Por outro lado, há quem veja na nova legislação uma janela de oportunidade para a personalização do ensino e para o fortalecimento do protagonismo juvenil. Ao possibilitar escolhas e percursos próprios, os itinerários formativos abrem espaço para que os estudantes se apropriem do currículo e construam trajetórias alinhadas a seus projetos de vida. Contudo, essa perspectiva depende de condições objetivas que ainda estão longe de serem garantidas em muitas redes de ensino, especialmente nas periferias urbanas e nas zonas rurais, conforme indicam Nídia da Silva Castro Ferreira e Maria Célia de Moraes Moraes (2019).

A implementação da BNCC pressupõe também a formação continuada de professores e a revisão dos materiais didáticos, demandas que esbarram em limites orçamentários e estruturais. Apesar da centralidade atribuída ao docente nos documentos legais, pouco se

avançou na valorização profissional da categoria ou na melhoria das condições de trabalho. Assim, o professor é chamado a protagonizar uma reforma sem, muitas vezes, dispor dos meios para isso, o que revela uma contradição entre os objetivos normativos da BNCC e a realidade do chão da escola, aspecto abordado por Bernadete Angelina Gatti (2017).

Outro aspecto relevante é o modo como a BNCC foi concebida: um processo formalmente democrático, com consultas públicas e escuta social, mas que, segundo diversos analistas, teve limitada efetividade na incorporação das contribuições oriundas da comunidade escolar. As versões finais do documento foram, em muitos pontos, construídas sob forte influência de grupos empresariais ligados à agenda da reforma educacional, o que levanta questões sobre a legitimidade democrática do texto homologado, como analisado por Stephen J. Ball (2012). A ausência de transparência no tratamento das críticas e sugestões recebidas reforça a ideia de que a BNCC é menos um pacto social do que um arranjo político com base tecnocrática.

O desafio, portanto, está em fazer com que a BNCC se torne um instrumento a serviço da emancipação dos sujeitos e não apenas um mecanismo de regulação da prática pedagógica. Para isso, é fundamental que os sistemas de ensino atuem com criatividade na elaboração dos currículos locais, valorizando saberes comunitários e promovendo experiências de aprendizagem significativas. O risco de uma “curricularização” excessiva da educação pode ser atenuado se a BNCC for tomada como referência, e não como camisa de força, conforme argumenta Miguel Arroyo (2013).

No que diz respeito à diversidade cultural, é necessário destacar que a BNCC reconhece, em seus fundamentos, a importância da pluralidade e da inclusão. No entanto, tal reconhecimento nem sempre se traduz em ações concretas nos ambientes escolares, onde preconceitos de classe, raça e gênero continuam a produzir desigualdades de acesso e permanência. A promoção da equidade requer mais do que diretrizes: exige um compromisso político com a justiça social e uma abordagem interseccional das políticas educacionais (Gomes, 2005).

Outro ponto de tensão se estabelece no campo da avaliação. Ao mesmo tempo em que a BNCC busca definir um patamar comum de aprendizagem, ela estimula o desenvolvimento de indicadores e métricas que tendem a reforçar uma lógica performativa e classificatória. Esse modelo, ao privilegiar resultados mensuráveis, pode obscurecer dimensões subjetivas e relacionais do processo educativo, dificultando a construção de práticas pedagógicas voltadas à formação ética e crítica dos estudantes, segundo a análise de Luiz Carlos de Freitas (2014).

Não se pode ignorar que a BNCC também está inserida em um cenário global de reformas educacionais que partilham uma linguagem comum: competências, resultados, *accountability*. Essa gramática internacional tende a homogeneizar os discursos e práticas, ainda que as realidades locais exijam respostas diferenciadas. Nesse contexto, torna-se essencial preservar margens de autonomia curricular para que a escola continue sendo um espaço de resistência e invenção, como defende Michael W. Apple (2003).

Embora seja inegável que a BNCC representa um avanço em termos de organização curricular e direito à aprendizagem, seu êxito depende de um movimento contínuo de reflexão crítica e de revisão de seus impactos. A educação, afinal, não se resume a legislações e metas; ela acontece nas relações vivas que se constroem no cotidiano escolar, nas tensões entre o prescrito e o vivido, entre o instituído e o instituinte, um aspecto bem explorado por Bernard Charlot (2000).

O que se impõe, portanto, é uma leitura da BNCC que vá além do seu caráter normativo e que se debruce sobre suas implicações políticas, pedagógicas e sociais. Mais do que cumprir uma base, a escola precisa reinventar cotidianamente o seu papel como espaço público de formação cidadã. Essa reinvenção exige coragem para dialogar com as contradições do tempo presente, sem ceder à tentação da neutralidade ou da conformidade, uma posição defendida por Vera Maria Ferrão Candau (2008).

Em última instância, a BNCC será aquilo que os sujeitos da escola fizerem dela. Enquanto texto legal, ela oferece balizas; enquanto prática curricular, dependerá das mediações pedagógicas, das resistências e das criações coletivas que se operam no cotidiano. É nesse interstício entre norma e vida que reside a potência (ou o limite) da Base Nacional Comum Curricular como projeto educativo para o século XXI, conforme argumenta Dalila Andrade Oliveira (2018).

### **3.2.1 A proposta da BNCC**

Elisabeth Macedo e Gabriela Frangella (2016) ressaltam que a definição do conhecimento mais válido constituiu, durante décadas, uma preocupação central no campo do currículo. Nesse sentido, o debate contemporâneo em torno de uma base nacional comum curricular resgata e mobiliza uma longa trajetória histórica, marcada, em grande parte, pelas influências de modelos internacionais. De acordo com os autores, a busca por um controle nacional sobre os currículos não se limita ao contexto brasileiro, mas representa uma tendência global, evidenciada desde os anos 1990, período em que as chamadas políticas neoliberais

intensificaram tanto a centralização dos sistemas avaliativos quanto o controle direto dos conteúdos curriculares, baseando-se na alegação de baixos índices de desempenho educacional e suposta insuficiência na formação dos docentes (Macedo; Frangella, 2016).

Apple (2001) corrobora esse entendimento ao apontar que, na Inglaterra, a consolidação de um currículo nacional teve início ainda durante o governo Thatcher, sendo hoje amplamente difundido. Esse modelo é sustentado por disciplinas consideradas fundamentais, organizadas por comissões especializadas que estabeleceram metas padronizadas e objetivos homogêneos de aprendizagem. Além disso, o autor observa que esse currículo veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, criando uma atmosfera de competição e responsabilização que pressiona as escolas a obterem resultados cada vez mais elevados, com base na suposição de que a padronização curricular seria o caminho para elevar o nível da educação (Apple, 2001).

Apple (2001) ainda aprofunda a análise ao destacar que diversos atores políticos e educacionais, de diferentes posições ideológicas, têm se engajado na defesa de padrões mais exigentes, de um currículo nacional mais rigoroso e de um sistema avaliativo igualmente centralizado. No entanto, o próprio autor levanta questões cruciais a esse respeito, instigando a reflexão sobre quem de fato lidera tais reformas e, mais ainda, sobre quais grupos sociais se beneficiam ou são prejudicados pelos efeitos concretos dessas mudanças no campo educacional (Apple, 2001).

Cury (2014) complementa esse debate ao evidenciar que a ideia de uma base comum no Brasil ganha força com o advento da Constituição Federal de 1988, sendo consolidada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em especial em seu artigo 26, que institui a obrigatoriedade de uma base nacional comum curricular, a ser complementada pelas especificidades regionais. Essa diretriz foi reforçada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e com a Resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, delineando os contornos legais e normativos que dariam suporte à formulação de uma base comum curricular mais estruturada (Cury, 2014).

Segundo Ana Paula da Silva Pereira e Carlos Alberto Furlanetto Albino (2015), o impulso decisivo à proposta da BNCC ocorreu em 2015, quando o documento passou a ser elaborado de forma mais concreta, em sintonia com os princípios definidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A proposta, nesse momento, foi apresentada publicamente pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a figurar no portal da instituição, abrindo-se a uma ampla consulta pública. Conforme dados oficiais divulgados pelo MEC, esse processo de escuta

social resultou em mais de doze milhões de contribuições, evidenciando o interesse da sociedade em participar da construção desse marco normativo (Pereira; Albino, 2015).

Macedo (2014) observa que, após a primeira versão, divulgada ainda em 2015, o documento passou por modificações significativas. Em 2016, foi publicada uma segunda versão da BNCC, que, por sua vez, foi objeto de debates em seminários promovidos pelas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a participação dos profissionais da educação básica e mantendo a proposta em constante revisão. Essas discussões forneceram subsídios relevantes para o aprimoramento do documento, culminando, em abril de 2017, na divulgação da terceira e última versão da Base, que passou a ser apresentada à sociedade civil como referência final para a reorganização curricular em todo o território nacional (Macedo, 2014).

Para Pereira e Albino (2015), a BNCC deve ser compreendida como uma política nacional de currículo que visa articular os diferentes entes federativos e mobilizar a sociedade na construção de uma proposta que defina direitos e objetivos de aprendizagem. O objetivo central é o de subsidiar a produção e a apropriação dos saberes que compõem a Educação Básica, promovendo, por meio de uma linguagem comum, um patamar mínimo de qualidade e equidade educacional. Os autores argumentam que a proposta representa um esforço de coerência normativa e política, articulando os compromissos legais do país com os desafios contemporâneos da educação pública (Pereira; Albino, 2015).

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Já na perspectiva dos formuladores do documento, compreende-se que a BNCC foi concebida como um conjunto coerente e articulado de aprendizagens essenciais, cuja progressão deve orientar o percurso formativo de todos os estudantes ao longo da educação básica. A proposta expressa o intento de promover não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também de fomentar a formação integral do sujeito, associada à construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Sob essa ótica, defende-se que a BNCC funcione como instrumento de convergência entre diferentes políticas públicas, articulando iniciativas nos âmbitos federal, estadual e municipal, especialmente no que se refere à formação docente, aos processos avaliativos e à produção de materiais pedagógicos. Para os organizadores, a superação da fragmentação histórica das ações educacionais poderá ser

viabilizada por meio dessa base comum, que assume papel estratégico no fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e no estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade educacional (Brasil, 2017).

Silva, Neto e Vicente (2015) ampliam esse entendimento ao reconhecerem que a BNCC configura-se como uma política pública de Estado, construída por meio da atuação conjunta de múltiplos atores – sejam eles indivíduos, coletivos, agentes públicos ou representantes de setores privados. Nessa perspectiva, a proposta curricular emerge do entrelaçamento entre iniciativas locais e diretrizes nacionais, revelando-se como uma ação pública marcada pela complexidade e pluralidade de interesses. Essa configuração se aproxima do que Ball (1992) denomina como “contexto de influência”, espaço no qual distintas forças políticas disputam a definição dos significados atribuídos à educação, inclusive no que tange à sua função social. Para Ball (1992), a articulação entre governo, partidos e entidades privadas expressa a tensão constante pela hegemonia sobre os rumos da política educacional, com implicações diretas sobre quem terá voz ativa na condução dessas reformas e quem será silenciado por elas.

Rocha (2016) observa que, ao longo do processo de elaboração da BNCC, manifestaram-se diversos discursos, oriundos tanto de instâncias oficiais quanto de entidades representativas da área educacional. Entre essas vozes, destacam-se posicionamentos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além de um vasto conjunto de produções acadêmicas que problematizaram criticamente os rumos do documento. Tais manifestações, de acordo com a autora, refletiram a multiplicidade de olhares e preocupações em torno da proposta, contribuindo para um debate mais qualificado e plural sobre sua legitimidade e eficácia (Rocha, 2016).

A forma como vem sendo conduzido o debate e a implementação da BNCC é mais uma etapa do gerencialismo educacional no Brasil e, por isso, faz-se necessário retomarmos perspectivas ampliadas do debate sobre a qualidade educacional (Giroto, 2019 p. 7).

Ainda segundo Rocha (2016), entre os posicionamentos institucionais que se destacaram, encontra-se o da ANPAE, que defendeu a necessidade de a BNCC refletir fielmente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entendendo que o direcionamento central deveria ser a formação de sujeitos humanos e cidadãos críticos. Essa concepção se alinha à perspectiva de uma educação emancipatória e ética, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Em contrapartida, a ANPED posicionou-se de forma crítica à BNCC,

identificando nela riscos de padronização excessiva e de desconsideração da diversidade sociocultural brasileira. Tal oposição evidencia a tensão entre propostas de uniformização curricular e as exigências de uma educação contextualizada, capaz de dialogar com as realidades locais e com os sujeitos concretos da escola pública (Rocha, 2016).

Rocha elege nove razões para tal posicionamento, nos quais:

riscos à democracia, devido ao caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. Ainda, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de Aqui já tem Currículo. A campanha considera que os professores e professoras que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. (2016, p. 218).

Rocha (2016) enfatiza a relevância dos posicionamentos emitidos por dois importantes organismos institucionais: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Na ótica da CNTE, manifesta-se uma preocupação substancial quanto ao caráter descritivo exacerbado da BNCC, que, para essa entidade, adquire contornos de um receituário pedagógico engessado, o que comprometeria a autonomia docente e a adaptação curricular às realidades locais. Já na avaliação crítica do ANDES-SN, a proposta da Base é concebida como uma expressão da lógica mercadológica contemporânea, moldada por interesses do capital e estruturada como um manual prescritivo, composto por instruções normativas destinadas a padronizar a prática educacional em detrimento do pensamento pedagógico autônomo e crítico (Rocha, 2016).

Ball (1992), ao examinar os mecanismos de formulação das políticas educacionais, oferece subsídios importantes para compreender como tais críticas se inserem no contexto mais amplo das disputas ideológicas que marcam o cenário da BNCC. O autor destaca que, no chamado “contexto de influência”, múltiplos atores – estatais e privados – mobilizam-se com o objetivo de moldar as diretrizes políticas, imprimindo nelas significados que refletem interesses específicos. Dessa forma, a construção da BNCC não escapa dessa dinâmica de competição simbólica, na qual as instâncias privadas passam a intervir de modo direto nos processos decisórios, contribuindo não apenas com recursos técnicos, mas também com narrativas que buscam conferir legitimidade ao documento (Ball, 1992).

Ainda segundo Ball (1992), a transição entre o contexto de influência e o de produção de texto revela uma mudança significativa no discurso, uma vez que as intenções particulares e ideologias setoriais que permeiam a formulação da política são transmutadas em uma linguagem técnica e neutra, voltada ao interesse público. Isso implica que o texto final da

política como é o caso da BNCC que assume uma aparência de imparcialidade e benevolência, ocultando as disputas que lhe deram origem. A política passa, então, a ser apresentada como uma resposta objetiva às necessidades sociais, mascarando seu caráter ideológico e político. Tal estratégia é observada no modo como os formuladores da Base a descrevem como uma ferramenta voltada à construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva, ainda que as críticas apontem para a presença de interesses econômicos e estratégias de padronização no cerne de sua estrutura (Ball, 1992).

Autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021) ressaltam que BNCC surge em um contexto de forte influência neoliberal, em que a educação é progressivamente subordinada às demandas do mercado. Segundo eles, a BNCC prioriza competências e habilidades voltadas à formação de capital humano, respondendo às necessidades de empregabilidade e competitividade global. Nesse sentido, há uma crítica frequente à BNCC: a de que ela reforça uma visão tecnocrática da educação, na qual o desenvolvimento pleno do indivíduo é muitas vezes subjugado às demandas por qualificação profissional, esvaziando, assim, o potencial crítico e reflexivo do processo educacional.

O próprio documento da BNCC afirma que:

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2018 p. 7).

Tal crítica também é compartilhada por autores como Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021). Eles argumentam que, ao estabelecer arranjos curriculares comuns, o documento ignora especificidades regionais e culturais pertinentes aos estudantes no Brasil. Dessa forma, acaba perpetuando desequilíbrios sociais e regionais já arraigados no sistema educacional brasileiro.

A proposta da BNCC de garantir uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os alunos enfrenta o desafio da homogeneização curricular em relação à diversidade socioeconômica do Brasil e sua pluralidade cultural. Nesse sentido, embora a BNCC tenha como um de seus princípios fundamentais a promoção da equidade, segundo Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023), suas diretrizes acabam privilegiando uma perspectiva meritocrática que não leva em conta as profundas desigualdades que afetam o sistema educacional brasileiro.

A meritocracia, quando tratada sem uma visão crítica sobre as desigualdades sociais, torna-se um mecanismo de exclusão, mais do que isso, uma barreira de reforço para alunos situados em vulnerabilidade. Para fazer uma contextualização da BNCC, é importante também entendê-la como uma implantação de reformas educacionais globais. Em um cenário onde a globalização e a interdependência econômica estão em alta, as políticas educacionais são frequentemente movidas por orientações internacionais que buscam padronização e avaliação de resultados (Lima, 2017).

Nesse sentido, Boneti (2013) argumenta que a discussão das desigualdades educacionais no Brasil está intimamente relacionada à sua história e estrutura social. A institucionalização de um currículo comum como a proposta da BNCC pode ser um avanço para a garantia do direito à educação, mas ao mesmo tempo pode ajudar a manter a desigualdade se não forem levadas em conta especificidades de diferentes contextos sociais e regionais. Buscando a homogeneização curricular, a BNCC corre o risco de se transformar em um instrumento de exclusão em um país com disparidades regionais e socioeconômicas muito fortes (Farias; Botan Rufato; Ruiz Ferreira, 2023).

A implementação da BNCC também está diretamente relacionada à ideia de competência, conceito central no documento. Segundo Tedesco e Schwengber (2020), a noção de competência, largamente adotada pela BNCC, tem origem em uma visão tecnicista da educação que reduz o processo de ensino-aprendizagem à aquisição de habilidades mensuráveis passíveis de aplicação no mercado de trabalho.

Esse enfoque, no entanto, desconsidera a função formativa da educação, que deveria ir além da preparação para o mercado laboral e promover o desenvolvimento integral das pessoas. Assim, a ênfase em competências pode limitar o potencial transformador da educação, especialmente em um contexto de desigualdades sociais e econômicas como é o caso do Brasil (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A relação da BNCC com o mercado de trabalho é tônica nas discussões que podem ser travadas sobre esse documento. Autores como Marx e Engels (2005) destacam que, em uma sociedade capitalista, a educação é ordenada de acordo com os interesses da classe dominante, que visa formar trabalhadores qualificados para atender às necessidades do mercado.

Finalmente, quando a luta de classes se aproxima da hora decisiva, o processo de dissolução no interior da classe dominante continua – no interior de toda a velha sociedade, na verdade – e assume um caráter tão violento e agudo que uma pequena parte da classe dominante se desliga dela e se une à classe revolucionária, que é a classe que possui o futuro em suas mãos (Marx; Engels, 2017 p. 27).

Assim, nesse sentido, a BNCC, ao priorizar competências e habilidades que visem à empregabilidade, responde a exigências do mercado globalizado em vez de manter uma orientação para uma educação voltada ao desenvolvimento crítico e cívico. O próprio documento da BNCC afirma que:

A BNCC organiza-se por competências e habilidades, entendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018 p. 17).

Essa abordagem, embora tenha como objetivo declarado a formação integral dos estudantes, é frequentemente criticada por sua ênfase em atender às demandas do mercado de trabalho, o que pode limitar o potencial emancipatório da educação. Mészáros (2008) questiona similarmente essa instrumentalização da educação: segundo ele, nas condições atuais, o próprio sistema educacional desvia - em vez de favorecer - uma dimensão emancipatória na educação devido à sua subordinação às demandas do capital e consequente perpetuação de relações de dominação.

Na visão de alguns autores, embora criticamente, a BNCC seria um passo significativo na constituição de uma base comum de conhecimentos e habilidades que deveria ser apropriada por todos os alunos ao longo da educação básica brasileira. O documento reforça que: “A BNCC é um documento que visa assegurar a todos os estudantes brasileiros o direito de aprender, independentemente de sua origem, condição social, gênero, orientação sexual, etnia, raça ou qualquer outra característica individual ou social” (Brasil, 2018 p. 8).

No entanto, sua implementação deve ser feita cuidadosamente, considerando os aspectos relacionados à equidade e justiça social. Como Amarante, Macedo e Moreira (2021) aponta, uma educação que não leve em conta as desigualdades sociais e culturais corre o risco de reforçar mecanismos de exclusão, em vez de promover a emancipação dos indivíduos.

Segundo Adrião e Peroni (2012), uma vez que a interação da educação pública com o setor privado mudou significativamente, com este último influenciando cada vez mais as políticas educacionais, a educação pública constituída pode sofrer. “É fundamental que os debates curriculares reconheçam a complexidade que envolve a educação pública, o que não tem sido levado em consideração no atual debate sobre a BNCC” (Giroto, 2019 p. 8).

A BNCC poderia, portanto, ser vista como parte desse processo de mercantilização, onde as diretrizes sobre o que deve ser ensinado são fortemente influenciadas, se não definidas completamente, pelo setor privado; afetando, em última análise, a autonomia da educação pública (Adrião; Peroni, 2012).

Além disso, alguns autores, como Calazans, Silva e Nunes (2021), argumentam que, ao dar grande ênfase à avaliação de resultados e à mensuração de competências, a BNCC pode consolidar ainda mais uma lógica de competição entre escolas e alunos, exacerbando assim as desigualdades educacionais. A avaliação padronizada - uma das bases da BNCC - tende a ser favorável aos alunos que já vêm de bons contextos socioeconômicos e desfavorável aos que enfrentam maiores desafios. Portanto, nessa perspectiva, ao invés de promover a igualdade, a BNCC pode acabar reforçando as desigualdades existentes - principalmente em um país como o Brasil, onde o acesso a recursos educacionais de qualidade é muito desigual (Cossetin 2017).

Por outro lado, a BNCC também tem sido defendida por autores que a veem como um importante instrumento para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que definir um currículo comum é vital para garantir a coerência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em todo o país. A BNCC pode ajudar a melhorar seus resultados educacionais e promover a equidade ao fornecer orientações explícitas sobre o que se espera que seja ensinado em cada etapa da educação básica. No entanto, esses autores também ressaltam a importância de fazer ajustes para que as especificidades locais sejam levadas em consideração em relação à realidade regional para que as diretrizes sejam implementadas de forma eficaz e inclusiva (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

A relação entre a BNCC e o desenvolvimento econômico também é amplamente difundida na literatura. Lima (2017), na análise do impacto das políticas educacionais neoliberais, aponta que a BNCC aparece como parte de um movimento sombrio de reforma educacional que busca ajustar e adaptar os sistemas educacionais às necessidades de um mercado global. Nesse sentido, portanto, a educação é vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico e não como um direito social.

Tal abordagem encontra críticas em Amarante, Macedo e Moreira (2021) por defender uma educação voltada para a emancipação e construção por caminhos aprendidos em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Questionando assim: Afinal, que autonomia tem a educação pública? A implementação da BNCC sob essa perspectiva deve ser entendida como uma parte inserida dentro de processos mais abrangentes pelos quais a educação brasileira passou a servir aos interesses que o capitalismo explora globalmente, o que acontece com esse conhecimento local produzido e transmitido por gerações? Principais questões levantadas sobre questões que envolvem a autonomia da educação pública e a garantia de que todos tenham direito à educação (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

A BNCC é, portanto, muito mais que um programa de currículo; é uma política pública que representa o esforço de conciliação entre equidade e qualidade na educação básica brasileira. Não obstante, sua implementação se encontra diante de alguns desafios, principalmente se ela pode promover justiça social em um país que apresenta profundas desigualdades. O diálogo dos autores aqui evidencia que, embora a BNCC tenha potencial para garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, ela também corre o risco de consolidar o quadro de iniquidade se as especificidades regionais e culturais do Brasil não forem levadas em consideração (Boneti, 2013).

A efetiva implementação da BNCC dependerá dessa responsabilidade compartilhada entre poder público, escolas, organizações da sociedade civil para que suas diretrizes possam ser transpostas para a prática levando em conta as realidades locais, com uma visão da educação definida como direito social fundamental e não mercadoria (Adrião; Peroni, 2012).

### **3.2.2 A BNCC antes e após o golpe de 2016: uma análise comparativa**

A BNCC, desde sua formulação, reflete os fundamentos de uma agenda neoliberal que se consolidou e persistiu em todos os modelos de governo no Brasil, incluindo aqueles alinhados com discursos progressistas ou de esquerda. Essa característica é evidenciada pela centralidade que o documento atribui à formação de competências e habilidades prontamente voltadas às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de princípios de emancipação e formação cidadã. De acordo com Lúcia Maria Wanderley Neves, em *A nova pedagogia da hegemonia* (2005), o capital recorre a estratégias pedagógicas para moldar a educação como ferramenta consensual, ajustando-a às exigências dos processos produtivos internacionais. Neves destaca como esse "projeto pedagógico da hegemonia" instrumentaliza a escolarização para adequar os indivíduos às necessidades do sistema capitalista, esvaziando seu potencial crítico.

No próprio texto da BNCC, é possível identificar como sua estrutura e objetivos priorizam uma lógica marcada pela produção de indivíduos funcionalmente ajustados às demandas globais do capital. O documento afirma:

A BNCC organiza-se em torno de competências gerais, articuladas para assegurar que os alunos se desenvolvam plenamente, de modo a saber mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à resolução de situações complexas no mundo contemporâneo, incluindo o trabalho (Brasil, 2018 p. 14).

Essa ênfase programática ilustra o ponto de Lúcia Maria Wanderley Neves (2005, p. 25) quando a autora argumenta que iniciativas dessa natureza não propõem uma democratização

plena do saber, mas sim a socialização mínima necessária para incorporar os indivíduos ao mercado. Aqui, a ideia é promover o consenso, naturalizando desigualdades sistêmicas estruturais através de uma pedagogia tecnicista e universalizante, em que "aprender a aprender" esconde a imposição de habilidades conformistas.

Outro aspecto crucial da crítica à BNCC é a forma como sua origem, mesmo antes do golpe de 2016, já estava marcada por pressões internacionais que moldaram reformas educacionais no Brasil. Como destaca Ferreira (2016), a influência de organismos como o Banco Mundial impôs diretrizes alinhadas às práticas do mercado global, reforçando a função da educação como formação de capital humano. A Base, nesse sentido, não apenas adere à lógica neoliberal, como também intensifica o controle da educação por meio de padrões universais que ignoram as diferenças históricas, regionais e socioeconômicas, perpetuando desigualdades estruturais evidentes no sistema educacional. Na própria visão da BNCC:

O documento deve assegurar-se como uma referência nacional para a formação continuada de professores e o alinhamento progressivo do trabalho pedagógico, harmonizando o desempenho escolar com as exigências das avaliações externas aplicadas em âmbito nacional e internacional (Brasil, 2018 p. 20).

Essa harmonização é denunciada por Calazans, Silva e Nunes (2021), que observam que o foco em avaliações padronizadas não apenas empobrece a autonomia das escolas, mas também restringe os objetivos da educação a métricas de desempenho. O currículo, assim, se torna uma matriz avaliativa adaptada a um controle vertical, de cima para baixo, deixando de considerar realidades locais e as heranças históricas de desigualdade que marcam escolas públicas em regiões menos desenvolvidas.

Após o golpe de 2016, essa tendência neoliberal é aprofundada. A reformulação da BNCC trouxe maior peso à lógica de *accountability*<sup>21</sup>, centralizando ainda mais a pedagogia das competências. A própria Base afirma: “Cabe à BNCC ser utilizada não apenas como uma diretriz para assegurar aprendizagens essenciais, mas também como instrumento de

---

<sup>21</sup> *Accountability* é um conceito complexo, de origem anglo-saxã, que se traduz em português como responsabilização ou prestação de contas. No entanto, seu significado vai além de uma simples obrigação de relatar algo. Ele envolve a expectativa de que indivíduos ou organizações se justifiquem por suas ações e decisões, e que sejam passíveis de sanções ou recompensas com base nos resultados de suas condutas. A essência da *accountability* reside na ideia de que aqueles que detêm poder ou responsabilidade devem ser transparentes em suas operações e responder pelas consequências de seus atos perante aqueles a quem servem ou de quem dependem. Como destaca o Banco Mundial, a *accountability* é um dos pilares da boa governança, sendo essencial para garantir a eficiência, a equidade e a sustentabilidade de políticas e programas. Nesse sentido, ela implica não apenas a capacidade de responder "o que foi feito", mas também "por que foi feito", "com que resultado" e "quais serão as consequências" (World Bank, 2007). Em diversos setores – seja no governo, em empresas ou na sociedade civil – a prática da *accountability* visa fortalecer a confiança, promover a ética e assegurar que as ações estejam alinhadas com os objetivos e interesses de todos os envolvidos.

transparência institucional, em diálogo direto com iniciativas internacionais de avaliação e cooperação educacional” (Brasil, 2018, p. 36).

Essa ampliação de seu papel de referência normativa para práticas de responsabilidade/*accountability* escancara a aliança que unifica educação e economias globais, transformando o ensino brasileiro em um braço técnico-operacional do mercado internacional. Segundo Lima (2017), trata-se de uma tentativa explícita de incorporar o Brasil a redes globais de padronização educacional, atacando os princípios da gestão democrática e reduzindo o papel de resistência das instituições públicas.

Os princípios freirianos de formação cidadã e libertadora parecem inexistentes nas diretrizes da BNCC, cujo discurso de universalidade é contraditório à realidade de um sistema profundamente desigual. Além disso, ao propor a homogeneização curricular, o documento ignora a pluralidade cultural brasileira, como apontam Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023), ampliando a exclusão de sujeitos e histórias que não se enquadram em seu modelo.

Adicionalmente, Neves (2005) destaca as relações de poder intrínsecas às políticas educacionais voltadas para a hegemonia do capital. A autora descreve como essas reformas reiteram os valores da sociedade burguesa, utilizando a educação não como um direito emancipatório, mas como instrumento conveniente à legitimação de desigualdades. Para Neves, a pedagogia da hegemonia insere o conceito de competência como tecnologia política e cultural, promovendo um consenso em torno da ausência de alternativas à lógica de mercado. Exemplo disso é como a BNCC finaliza suas justificativas afirmando que: “A aplicação de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, descritas na BNCC, possibilita aos estudantes uma atuação segura e eficiente em contextos colaborativos e em desafios do mundo do trabalho globalizado” (Brasil, 2018 p. 54).

Trata-se, aqui, de um ponto nevrálgico da crítica contemporânea às reformas neoliberais na educação. O esvaziamento da noção de cidadania em favor da empregabilidade despersonaliza o papel do educador e marginaliza o aluno como agente histórico, alienando-o de uma construção coletiva da sociedade.

De forma geral, a BNCC exemplifica os limites de uma política educacional pensada sob diretrizes neoliberais e hegemonicamente ajustadas a demandas mercantis. Sua crítica é indispensável para desvelar os mecanismos de reprodução social que a educação brasileira tem legitimado, ao mesmo tempo em que ignora as heranças históricas de desigualdade socioeconômica nacional. Como aponta Neves (2005), há uma urgência em ressignificar a educação primordialmente como direito, rompendo com o modelo técnico e funcionalista que

tem permeado as reformas educacionais nas últimas décadas. Enquanto a BNCC mantiver seu alinhamento com os interesses do mercado em detrimento da construção de cidadãos conscientes e críticos, a educação brasileira continuará distante de seus objetivos constitucionais de inclusão e emancipação.

Nesse contexto, é importante refletir sobre as implicações dessa transformação para a equidade no sistema educacional brasileiro. Enquanto o setor privado, com maior flexibilidade curricular, pode adaptar seus métodos de ensino e avaliação às necessidades específicas de seus alunos, o setor público fica restrito à padronização imposta pela BNCC. Boneti (2013) argumenta que essa dicotomia entre o ensino público e privado reforça as desigualdades educacionais, uma vez que os alunos da rede pública são submetidos a um currículo único, sem a possibilidade de adaptação às suas realidades locais. Isso perpetua a exclusão de grupos historicamente marginalizados e impede que a educação pública desempenhe seu papel de promover a equidade e a justiça social.

A homogeneização curricular promovida pela BNCC pós-2016 também ignora a rica diversidade cultural e regional do Brasil. Como defendem De Almeida Oliveira, Mesquida e Boneti (2024), a padronização curricular desconsidera as especificidades locais e as diferentes formas de conhecimento que emergem das diversas culturas e tradições regionais brasileiras. Ao impor um currículo único, a BNCC reforça a exclusão de saberes que não se encaixam na lógica ocidental hegemônica, como os saberes indígenas e afro-brasileiros, por exemplo. Isso é particularmente problemático em um país com a diversidade cultural do Brasil, onde o sistema educacional deveria ser um espaço de valorização e promoção dessa diversidade, e não de sua exclusão.

Contudo, é importante reconhecer que a padronização curricular também tem seus defensores. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que a definição de uma base comum de conhecimentos e habilidades é essencial para garantir a coerência e a qualidade do sistema educacional em um país de dimensões continentais como o Brasil. Para esses autores, a BNCC representa uma oportunidade de nivelar o campo de jogo, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou regional, tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional. Essa perspectiva, embora legítima, corre o risco de desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam o sistema educacional brasileiro, como apontado por Amarante, Macedo e Moreira (2021). A padronização, se não for acompanhada de políticas de compensação que levem em consideração as especificidades regionais e sociais, pode acabar aprofundando as desigualdades, em vez de reduzi-las.

A classe dominante possui o discurso hegemônico e por isso, ao analisar a BNCC, é possível perceber os conceitos que vão ao encontro de seus interesses, tendo em vista a presença do aprender a aprender na perspectiva de desconsiderar os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e de secundarizar o trabalho do professor. Além disso, a presença de competências a serem desenvolvidas na escola expressa o discurso neoliberal de Friedman que defende a educação enquanto instrução. Por fim, o discurso da pós-modernidade - de que tudo é relativo e que a educação do trabalhador deve se direcionar aos apelos singulares em detrimento da totalidade e da compreensão da realidade completa - e a influência de um neoliberalismo, incentivador de liberdades individuais e de minimização de direitos sociais, além da diminuição de ações do Estado (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021 p. 16).

Essa crítica também está relacionada à forma como a BNCC lida com a questão da meritocracia. Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023) destacam que a BNCC pós-2016 adota uma lógica meritocrática, na qual o sucesso escolar depende exclusivamente do esforço individual dos alunos. Essa visão desconsidera as profundas desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro e as condições sociais e econômicas que afetam diretamente o desempenho dos alunos. Como resultado, a BNCC pós-golpe pode acabar reforçando as barreiras de acesso à educação de qualidade para os alunos de classes populares, perpetuando as desigualdades existentes em vez de combatê-las.

O contexto político pós-2016 também teve impacto direto na relação entre a educação pública e o setor privado. Como destacam Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021), a nova versão da BNCC promoveu uma maior abertura para a participação de atores privados na definição das diretrizes educacionais, o que resultou em um enfraquecimento da autonomia da educação pública. Essa mudança está em consonância com a agenda neoliberal implementada após o golpe, que buscava reduzir o papel do Estado na provisão de serviços públicos e ampliar a influência do mercado. A educação, nesse contexto, passou a ser vista como um instrumento de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado, como apontado por Marx e Engels (2005). Essa visão da educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico, em detrimento de seu papel formativo e emancipatório, é amplamente criticada por Mészáros (2008), que defende a necessidade de uma educação voltada para além do capital, capaz de formar sujeitos críticos e autônomos.

Outro aspecto importante que emerge da análise comparativa da BNCC antes e após o golpe de 2016 é a forma como a avaliação passou a ser central no processo educacional. A BNCC revisada coloca uma ênfase ainda maior na avaliação padronizada e no desempenho dos alunos em testes de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme Calazans, Silva e Nunes (2021) sugerem, essa centralidade da avaliação reflete a influência do modelo educacional norte-americano, que privilegia a medição de resultados e a *accountability*, em detrimento de uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A

avaliação, nesse modelo, torna-se um fim em si mesma, desconsiderando as diferentes trajetórias de aprendizagem e os contextos socioeconômicos nos quais os alunos estão inseridos.

A padronização promovida pela BNCC pós-2016 também traz à tona o debate sobre o papel da diversidade cultural e regional na educação brasileira. Boneti (2013) argumenta que a institucionalização de um currículo único, sem a devida consideração das especificidades locais, pode aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que desconsidera as realidades de alunos provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, a BNCC pós-golpe pode ser vista como um instrumento de homogeneização, que reforça a exclusão de grupos já marginalizados, em vez de promover uma educação inclusiva e democrática, como preconizava a versão anterior.

Em contrapartida, defensores da BNCC pós-2016 argumentam que a padronização curricular é necessária para garantir a equidade e a coerência no sistema educacional. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a definição de uma base comum de conhecimentos e habilidades é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente de sua origem social ou regional. Contudo, essa visão é criticada por autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021), que alerta para o risco de a padronização desconsiderar a pluralidade de vozes e experiências que compõem a realidade educacional brasileira, transformando a educação em um processo mecânico e descontextualizado.

A análise da BNCC antes e após o golpe de 2016, portanto, revela uma mudança significativa na concepção de educação que orienta o documento. Enquanto a versão anterior estava alinhada com um projeto de educação democrática e emancipatória, a versão pós-golpe reflete uma agenda neoliberal, na qual a eficiência, a produtividade e a inserção no mercado de trabalho assumem centralidade.

Nas últimas versões apresentadas, o Ministério da Educação optou por desconsiderar os debates que estavam em curso a respeito da BNCC, especialmente após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, ocorrida em 2016. Até aquele momento, o processo de construção da Base incluía a realização de assembleias e mecanismos de consulta pública, envolvendo ativamente a categoria docente e entidades vinculadas ao campo educacional. A ruptura política ocorrida em 2016 alterou radicalmente esse cenário, resultando no enfraquecimento dos espaços democráticos de participação coletiva no desenho da política curricular (Rocha, 2016).

Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que esse processo de descontinuidade democrática marcou profundamente as políticas públicas no país. Para os autores, o discurso da crise foi utilizado como justificativa para implementar medidas que visavam supostamente

e elevar a qualidade da educação, mas que, na prática, se alinharam às diretrizes de reformadores educacionais, da OCDE e de setores conservadores. De acordo com eles, o debate sobre os contornos finais da BNCC não contou com a participação efetiva de movimentos sociais e instituições acadêmicas, que foram excluídos da discussão em nome de um suposto consenso técnico (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Foi nesse contexto que, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi oficialmente homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, já sob o governo de Michel Temer. O documento gerou inúmeros questionamentos, principalmente pela dificuldade em implementar um currículo unificado em um país marcado por desigualdades e múltiplas realidades socioculturais. Além disso, foram apontadas falhas estruturais, como a ausência de uma política sólida de formação docente, de valorização salarial e de investimentos adequados na infraestrutura das escolas públicas. A crítica ressaltou, ainda, a desarticulação entre a BNCC e políticas sociais que garantissem condições materiais mínimas às populações mais vulneráveis (Saviani, 2018).

Outro ponto que gerou forte reação foi a exclusão, do texto final da Base, da expressão “identidade de gênero e sexualidade”. Essa supressão foi amplamente criticada por movimentos LGBTQIA+, que interpretaram o gesto como um retrocesso em termos de inclusão e respeito à diversidade. A retirada desses termos comprometeu a efetividade de uma educação que se proponha verdadeiramente democrática, igualitária e comprometida com os direitos humanos, ignorando as desigualdades estruturais que ainda persistem nos ambientes escolares (Louro, 2014).

Em relação ao sistema de avaliação, destacam-se os dispositivos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No artigo 31, por exemplo, estabelece-se que cabe à União definir os padrões de desempenho esperados, os quais devem servir de base para avaliações em larga escala, sempre tomando como referência a BNCC. Já no artigo 32, a norma determina que as matrizes do ENEM e de outros exames de acesso ao ensino superior devem obrigatoriamente estar em consonância com a Base e com os parâmetros definidos para os itinerários formativos (Brasil, 2018).

No parágrafo único do artigo 32, está prevista a realização do Exame Nacional do Ensino Médio em duas etapas: a primeira com base na BNCC e a segunda estruturada de acordo com os referenciais dos itinerários formativos. O estudante deverá escolher, na segunda fase, as provas relativas à área que tenha relação com o curso superior de seu interesse. Além disso, o

texto orienta que as universidades considerem, nos processos seletivos, os resultados obtidos nas duas fases do exame, quando for pertinente ao processo de admissão (Brasil, 2018).

Observa-se que o foco central dessas diretrizes, para além de seu viés tecnicista e voltado à profissionalização, está nas formas de avaliação, com destaque para o ENEM. As mudanças previstas para esse exame, segundo informações do INEP, começarão a valer a partir da edição de 2025. A reformulação da matriz curricular ocorrerá à medida que a implementação do novo Ensino Médio for se consolidando nas redes escolares. Em todo o documento das DCNEM/2018, é possível identificar a forte presença da lógica tecnicista e utilitarista, sobretudo nos trechos que tratam dos itinerários formativos e dos projetos de vida, os quais enfatizam a qualificação profissional como principal finalidade da trajetória escolar (Saviani, 2018).

Por fim, constata-se que o processo de formulação da BNCC foi construído com base na articulação com a LDBEN de 1996 e com os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação vigente para o período de 2014 a 2024. Ao longo de sua construção, o texto passou por diferentes versões até chegar à forma final, sempre com o intuito de servir como orientação para a organização dos currículos da educação básica. Essa demanda por uma base comum curricular também está presente na Constituição Federal de 1988, que já previa a existência de conteúdos mínimos de caráter nacional, ao mesmo tempo em que reconhecia a importância das especificidades locais e regionais (Brasil, 1988).

Diante desse panorama, reconhece-se que a formulação de uma base curricular poderia, em tese, se configurar como um processo democrático, desde que fundamentado em princípios participativos e transparentes. No entanto, como já foi discutido em trechos anteriores, o caminho adotado na construção da BNCC acabou por se afastar desses valores, resultando em um documento que, apesar de sua importância normativa, padece de legitimidade social e política junto a grande parte da comunidade educacional brasileira (Rocha, 2016).

Certamente que, à oscilação autoritarismo x Estado de Direito, não correspondeu linearmente dirigismo curricular x liberdade de criação. Mas é notório que o “vigiar” de modo mais direto a estruturação de currículos, programas e a produção de livros didáticos se aproxima mais dos regimes fechados. Sabe-se que nestes o detalhamento é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um respeito às diferenças (Cury; Reis; Zanardi, 2018 p. 48-49).

A análise crítica da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia um processo marcado por um viés autoritário, que se sobrepôs aos fundamentos de igualdade e liberdade, princípios fundamentais de uma república que se proclama democrática. No que diz respeito ao ensino médio, a terceira versão da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de

Educação (CNE) em abril de 2018, iniciando-se, a partir de então, uma série de audiências públicas voltadas ao debate do documento. Ainda que tais consultas públicas tenham de fato ocorrido, elas não foram devidamente consideradas durante o processo de homologação da Base, que ocorreu de maneira apressada e estrategicamente definida. Conforme apontam Corrêa e Morgado (2020), citando Giovannetti e Sales (2020), entre a segunda e a terceira versão da BNCC<sup>22</sup>, observou-se uma mudança drástica, motivada, sobretudo, por um contexto político conturbado, no qual se utilizou a Medida Provisória n.º 746/2016, proposta pelo então presidente Michel Temer, como instrumento para promover alterações estruturais na área da educação (Corrêa; Morgado, 2020, p. 23, apud Giovannetti e Sales, 2020, p. 262). Nesse contexto, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, ainda durante o governo Temer, oficializou a homologação da BNCC referente ao ensino médio.

A leitura atenta da BNCC e dos documentos que subsidiaram sua formulação revela que a justificativa central para sua construção encontra respaldo constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especialmente sob o argumento de promoção da formação humana integral e da edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No entanto, a análise documental e bibliográfica empreendida em torno do tema permite identificar diversos equívocos em relação a essa premissa.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), uma reforma curricular isoladamente não tem o poder de resolver os problemas sociais mais profundos, especialmente aqueles relacionados à educação. No caso específico da BNCC, constata-se que, além de não favorecer o progresso social, o documento pode conduzir a um retrocesso, ao promover um processo de ensino-aprendizagem centrado na redução de conteúdos, na universalização e na tendência à padronização. Acrescente-se a isso o fato de que, mesmo diante de críticas substanciais e bem fundamentadas quanto ao conteúdo da BNCC e ao seu caráter antidemocrático, a partir de sua homologação, tornou-se obrigatória sua adoção por todo o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, devendo servir como referência estruturante para o planejamento escolar.

---

<sup>22</sup> A BNCC do Ensino Médio (BNCC<sup>EM</sup>) é um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades (Brasil, 2018).

### **3.2.3 Reforma do Ensino Médio e os Impasses da Lei nº 13.415/2017: entre promessas e controvérsias**

A discussão em torno da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, revela uma série de impasses e críticas, sobretudo no que se refere à sua influência direta sobre documentos estruturantes da educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, formuladas em 2018, e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, destaca-se que até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser reformulado em conformidade com os pressupostos da nova legislação. De acordo com Giovannetti e Sales (2020), é impossível dissociar os debates em torno da BNCC da Reforma do Ensino Médio, uma vez que a Base funciona como mecanismo de legitimação da Lei n.º 13.415, servindo como sustentação normativa para a implementação da reforma (Giovannetti; Sales, 2020 p. 263).

Essa legislação, que altera significativamente a LDBEN/1996, tem sido objeto de ampla crítica na literatura acadêmica, especialmente quanto à falta de clareza em suas proposições e à natureza ambígua de seus objetivos. Vários autores argumentam que suas diretrizes representam, na realidade, um retrocesso para a educação pública no Brasil. Esse movimento de regressão torna-se perceptível a partir das transformações promovidas pela nova legislação, as quais acabam por descaracterizar o Ensino Médio como etapa integrante da educação básica, como observa Silva (2018). Em consonância com essa perspectiva crítica, Mendonça (2018) também oferece contribuições relevantes sobre os impactos da Lei em questão.

Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória (Mendonça, 2018 p.34).

Conforme análise de Mendonça (2018), a nova legislação remete à antiga LDBEN n.º 5.692, de 1971, que estabelecia a divisão da educação básica em primeiro e segundo graus, apresentando uma estrutura marcada por um caráter autoritário, excessivamente conteudista e rígido, características que refletiam o contexto político da ditadura militar em que foi elaborada. Tal modelo educacional adotava uma perspectiva tecnicista e linear, voltada principalmente à formação profissional atrelada ao ensino médio. Nesse sentido, Silva (2016) ressalta que o saber técnico está intimamente relacionado à lógica estrutural do sistema capitalista, pois corresponde

a um tipo de conhecimento valorizado por sua aplicabilidade direta à produção e ao funcionamento econômico da sociedade (Silva, 2016 p. 48).

Entre as mudanças introduzidas pela Lei n.º 13.415/2017, destaca-se a ampliação da carga horária, que anteriormente era de 800 horas anuais, conforme previsto na LDBEN de 1996. A nova legislação determina que essa carga seja aumentada progressivamente no ensino médio, alcançando o total de 1.400 horas anuais. Nesse processo, os sistemas de ensino ficaram incumbidos de garantir, no prazo de cinco anos a partir de 2 de março de 2017, um mínimo de mil horas anuais (Brasil, 2017). A esse respeito, Duarte, Reis, Corrêa e Sales (2020) criticam a proposta de ampliação para sete horas diárias, totalizando 1.400 horas por ano, por desconsiderar as realidades concretas de um grande número de estudantes trabalhadores que cursam o ensino noturno, bem como aqueles inseridos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que evidencia a insensibilidade da reforma diante das desigualdades sociais e educacionais historicamente presentes no país (Duarte et al., 2020 p. 11).

A forma como está sendo implementada a jornada integral nas escolas públicas de Ensino Médio acaba por criar maior diferenciação entre elas, considerando não só o fato de englobar apenas 2,5% dessas escolas, mas também por ter exigido determinada infraestrutura para inclusão das escolas estaduais no programa. Esse último aspecto levou a contemplar aquelas que já apresentam melhores condições físicas e materiais (Duarte; Reis; Correa; Sales 2020 p.11).

Entre as modificações promovidas pela nova legislação, chama atenção a omissão quanto à obrigatoriedade de componentes curriculares essenciais ao processo educativo, especialmente aqueles pertencentes ao campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa ausência explícita na redação da Lei n.º 13.415/2017 representa uma ameaça significativa a áreas que, por sua própria natureza analítica e crítica, contribuem decisivamente para uma formação mais emancipatória, voltada à construção de sujeitos críticos e conscientes das dinâmicas políticas, econômicas e sociais do cotidiano. O caráter problematizador intrínseco a essas disciplinas é essencial para o desenvolvimento da cidadania ativa, e sua negligência evidencia um esvaziamento da dimensão humanista da educação. Além disso, a chamada “flexibilização” curricular, amplamente divulgada como inovação, é alvo de polêmicas justificadas, pois tende a acentuar desigualdades já existentes.

Outro ponto controverso reside na autorização para que profissionais de “notório saber” atuem na formação técnica e profissional dos estudantes, conforme prevê a nova Lei, desde que apresentem formação compatível com o conteúdo a ser ministrado. Essa medida fragiliza os critérios de qualificação docente e compromete a qualidade do ensino. A legislação também autoriza os sistemas de ensino a validar competências adquiridas fora do ambiente escolar e a

firmar convênios com instituições privadas de ensino a distância que possuam “notório reconhecimento” (Brasil, MEC, 2017). Tal dispositivo fortalece a inserção do setor privado na esfera pública da educação, alimentando suspeitas quanto às reais motivações da reforma. A aproximação com interesses empresariais transforma o campo educacional em um mercado em disputa, favorecendo práticas privatizantes e fragilizando o princípio constitucional da educação como direito social.

Art. 4º: O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Segundo análise de Giovannetti e Sales (2020), a Reforma do Ensino Médio, que as autoras nomeiam como contrarreforma, configura-se como um conjunto de alterações normativas que impõem diretrizes restritivas à formação das juventudes, ao mesmo tempo em que reduzem as possibilidades de uma formação geral ampla. Isso ocorre, sobretudo, por meio da proposta de flexibilização dos currículos escolares com base nos chamados Itinerários Formativos, cuja implementação carece de garantias de financiamento adequado (Duarte; Reis; Corrêa; Sales, 2020 *apud* Giovannetti; Sales, 2020 p. 264).

As observações resultantes da revisão bibliográfica sobre os dilemas da reforma confirmam que as autoras Giovannetti e Sales (2020) sintetizam, com argumentação sólida, as principais críticas dirigidas às transformações implementadas pela Lei n.º 13.415/2017. Apesar da longa trajetória legislativa que estrutura o sistema educacional brasileiro, os desafios permanecem significativos. Entretanto, é preciso destacar que reformas, reestruturações e atualizações legais podem, de fato, contribuir com avanços no campo educacional, desde que sejam construídas de forma democrática, transparente e com ampla participação da sociedade civil, o que não se verificou na condução da presente reforma.

### **3.3 Pedagogia do “aprender a aprender” versus pedagogia do “aprender a fazer”**

A tensão entre as pedagogias do “aprender a aprender” e do “aprender a fazer” é um reflexo das disputas centrais sobre o papel da educação como um instrumento de formação individual e como elemento estrutural para o desenvolvimento social e econômico. No contexto brasileiro, a BNCC exemplifica de maneira evidente como essas duas abordagens estão em constante debate na formulação de políticas educacionais. A BNCC busca, em teoria, equilibrar

a formação crítica e emancipatória com as demandas práticas do mercado, mas seu texto revela que essas tensões muitas vezes resultam em contradições não resolvidas, que possuem implicações significativas para a justiça social e o papel transformador da educação em uma sociedade desigual.

A pedagogia do "aprender a aprender" parte do princípio de que o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes é central para a construção de sua autonomia e capacidade reflexiva. Essa perspectiva está alinhada com as propostas freireanas, que veem a educação como prática de liberdade.

Com base nessa visão, a pedagogia do "aprender a aprender" prioriza processos que envolvam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e no diálogo crítico entre os sujeitos da educação. Contudo, a BNCC, ao tentar integrar essa abordagem, dilui sua força ao subordiná-la à lógica das competências mercadológicas. O texto da BNCC destaca: "O desenvolvimento de competências garante aos estudantes não apenas a resolução de problemas complexos enfrentados no cotidiano, mas também a inserção efetiva no mundo do trabalho e na sociedade" (Brasil, 2018 p. 17).

Essa formulação evidencia uma tentativa de conciliar formação integral e objetivos técnicos. Todavia, ao alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho globalizado, a BNCC enfraquece os princípios mais amplos da pedagogia crítica, como observa Mészáros (2008, p. 112), ao dizer que: "A educação, sob o domínio do capital, torna-se um meio de apropriação funcional; sua totalidade emancipatória é restringida à escala operacional que privilegia reforçar o status quo".

Por outro lado, a pedagogia do "aprender a fazer" ganha centralidade no texto normativo da BNCC, especialmente após o golpe de 2016, momento em que as reformas educacionais passam a refletir de forma mais explícita um viés tecnocrático e neoliberal. Essa abordagem privilegia a formação técnica e prática dos alunos, ajustando sua preparação às necessidades do mercado de trabalho, como é reforçado no documento da BNCC:

O papel da BNCC é sistematizar para as diferentes etapas da educação básica os meios pelos quais os estudantes estarão aptos a desenvolver competências técnicas e socioemocionais, contribuindo tanto para sua empregabilidade quanto para o crescimento econômico sustentável (Brasil, 2018 p. 29).

Essa orientação, como apontam Adrião e Peroni (2012), reflete a captura das políticas educacionais por interesses privados. A ênfase na empregabilidade e na formação técnica supera a preocupação com o desenvolvimento crítico e cidadão, limitando o potencial transformador da educação. No entanto, a transição para essa lógica mercadológica não ocorre sem

contradições, uma vez que a orientação técnica é apresentada com a tentativa de manter um discurso de justiça social e equidade.

A tensão entre essas pedagogias é particularmente evidente na forma como as competências e habilidades são determinadas na BNCC. O documento apresenta trechos que supostamente buscam integrar dimensões técnicas e críticas, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Apesar disso, conforme analisam Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023), a primazia das competências tecnológicas e práticas expõe a predominância da pedagogia do "aprender a fazer". Segundo Marx e Engels (2005), essa lógica de formação técnica tem como objetivo central atender à reprodução das relações de produção capitalistas, subordinando a educação aos imperativos econômicos. O Manifesto Comunista ressalta esse ponto ao afirmar que: “A educação da classe trabalhadora não deve ser um meio de domesticação à vontade da burguesia, mas um caminho potente para sua libertação” (Marx; Engels, 2005 p. 56).

Contudo, a tentativa de integração entre essas duas pedagogias, na prática, produz desafios complexos. A BNCC tenta equilibrar ambos os modelos adicionando o desenvolvimento de habilidades críticas como complemento à formação técnica. No entanto, essa estratégia parece se mostrar insuficiente para superar as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, o que é agravado pela ênfase em avaliações padronizadas que desconsideram contextos regionais e socioeconômicos distintos. A BNCC ressalta a importância das avaliações externas: “Os instrumentos de avaliação são essenciais na medição do desempenho escolar para alinhamento às políticas públicas e, ao mesmo tempo, possibilitam a integração nos padrões globais de qualidade educacional” (Brasil, 2018, p. 42).

Essa centralidade na avaliação padronizada é amplamente criticada. Tedesco e Schwengber (2020) apontam que a adoção de métricas universais de desempenho beneficia desproporcionalmente os estudantes de classes sociais mais favorecidas, aprofundando o abismo educacional entre escolas públicas e privadas.

Além disso, a pedagogia do “aprender a fazer” também prejudica dimensões políticas e sociais fundamentais da educação. Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021) argumentam que a priorização de habilidades técnicas reforça uma visão reducionista do ensino, restringindo sua capacidade de auxiliar na formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Isso cria uma barreira para o “sonho freiriano” de uma educação que emancipe e transforme, ao mesmo tempo que agrava frustrações sociais.

Por outro lado, há um consenso entre especialistas sobre a importância de combinar as dimensões técnicas e críticas da educação. Calazans, Silva e Nunes (2021) afirmam que ambas podem coexistir de forma complementar, desde que o ensino técnico seja articulado com discussões humanas e sociais mais amplas. Sob essa abordagem, a BNCC enfrentaria o desafio significativo de reformular suas bases para atender às demandas complexas da contemporaneidade sem perder de vista a tarefa de preparar indivíduos para uma cidadania ativa e consciente.

Portanto, a BNCC, ao tentar harmonizar pedagogias díspares, reflete as contradições mais amplas de uma educação contemporânea subordinada a interesses neoliberais. Sua implementação deve ser constantemente questionada, de modo a garantir que a educação não seja reduzida a uma ferramenta de reprodução econômica, mas reimaginada como um caminho para a emancipação plena e a superação das desigualdades estruturais do Brasil. Somente por meio de uma renovação crítica e dialógica da política educacional será possível alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.4 Um único modelo para a escola pública, diversas possibilidades para o setor privado**

A dualidade entre escolas públicas e privadas no Brasil tem sido tema de acalorado debate nas últimas décadas, principalmente com a implementação de políticas educacionais voltadas à padronização curricular e monitoramento de resultados, como a BNCC. A noção de um modelo único para escolas públicas, em oposição à multiplicidade de possibilidades oferecidas ao setor privado, reflete uma tensão estrutural dentro das políticas educacionais. E isso tem implicações profundas para questões como equidade, qualidade da educação e autonomia institucional.

A BNCC, ao criar um currículo comum para todas as escolas públicas do país, garante que todos os alunos terão acesso a conteúdos e oportunidades de aprendizagem semelhantes aconteça o que acontecer em termos de localização geográfica ou status socioeconômico. No entanto, no setor privado, não é assim. Mesmo seguindo algumas diretrizes da BNCC, ela tem maior liberdade para elaborar seu currículo e pedagogia, o que nivelaria as condições de igualdade de oportunidades e justiça social no sistema educacional brasileiro?

A BNCC é o primeiro documento prescritivo nacional de caráter obrigatório e, como tal, deverá ser sempre debatida e aperfeiçoada, de acordo com os diferentes contextos e coletivos do país, no intuito de se trazer à educação brasileira maiores avanços no que se refere à qualidade do ensino. É nesse sentido que a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, assim como o alinhamento dos currículos e das propostas

pedagógicas à BNCC, poderão contribuir para promover a qualidade da educação socialmente referenciada (Calazans; Silva; Nunes 2021 p. 1670).

A padronização induzida pela BNCC é uma unificação do conteúdo ensinado entre as escolas públicas para garantir que os alunos vindos de diferentes regiões do país se encontrem com o mesmo conhecimento comum. Este programa acredita que a igualdade de oportunidades é criada a partir do momento em que currículos uniformes baseados em primeira oportunidade são as primeiras chances em seus princípios da Constituição Federal de 1988 e do Plano Nacional de Educação.

No entanto, as padronizações também apresentam desafios como expressam Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023): esta iniciativa por meio de modelo único para escolas públicas pode deixá-las sem oportunidade de considerar as realidades culturais e sociais regionais pertencentes aos alunos, limitando assim a autonomia das escolas e professores em ajustar o conteúdo de acordo com as especificidades de suas comunidades.

A rigidez curricular que a BNCC inflige pode, portanto, trabalhar contra a redução e até mesmo fortalecer as desigualdades: por não levar em consideração as particularidades locais influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. No setor privado, por outro lado, tem maior facilidade em implantar seus currículos, o que permite diversificar suas abordagens pedagógicas e ajustar propostas educacionais de acordo com as demandas de seus alunos e famílias.

Os autores Adrião e Peroni (28) chamam a atenção para o fato de que tais múltiplas oportunidades oferecidas ao setor privado decorrem da mercantilização da educação, onde as escolas privadas são consideradas prestadoras de serviços que atendem às expectativas do público consumidor, garantindo resultados e vantagens competitivas. Esse modelo, ao permitir que as escolas privadas ofereçam currículos diferenciados, vem fortalecer a disparidade entre a educação pública e privada, uma vez que os alunos do setor privado recebem um tipo de educação individualizada, voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas, enquanto os do sistema público são privados e passam apenas por um currículo padronizado.

Essa desigualdade estrutural entre os setores público e privado no Brasil é solidificada pela crescente influência do setor privado no desenvolvimento de políticas públicas de educação. Segundo Amarante, Macedo e Moreira (2021), a inclusão do setor privado na definição das diretrizes para implementação da BNCC busca uma educação pública de acordo com suas necessidades e privilegia um currículo que fomente a formação de capital humano, respondendo às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a BNCC revela uma lógica neoliberal que subordina a educação a imperativos de eficiência econômica em detrimento de dimensões de pedagogia crítica e cívica. Por outro lado, a flexibilidade concedida às escolas privadas permite que essas instituições forneçam currículos orientados para o desenvolvimento holístico do aluno, enfatizando as competências socioemocionais, bem como a criatividade de liderança de pensamento crítico, que muitas vezes não é abordada na oferta padronizada de escolas públicas.

A BNCC não se configura como política educacional prioritária no atual contexto da educação pública brasileira para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. O destaque que tal ação tem recebido, nos últimos anos, resulta do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação. Por isso, somos intransigentes: educação não é mercadoria. Trata-se, antes de tudo, de direito inalienável de todos e todas que precisa ser garantido para que possamos avançar na consolidação de um projeto de nação mais justo (Giroto, 2019 p. 19).

A influência do setor privado na educação pública também pode ser observada no número crescente de modelos de gestão empresarial em escolas públicas, conforme observado por Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martineli (2021). De acordo com esses autores, a mesma lógica de eficiência, produtividade e responsabilização, típica do setor privado, tem sido introduzida de forma constante na gestão de escolas públicas, levando com muita frequência à padronização dos processos educacionais e ao controle centralizado sobre os resultados.

Como esse modelo de gestão trata a educação como um produto, ele ignora as especificidades de um contexto educacional e a diversidade que existe nas necessidades dos alunos. Por um lado, contribui para anular a autonomia dos professores e das escolas públicas, pressionando-os com objetivos externos de desempenho que muitas vezes tendem a ser irrealistas nas condições de trabalho e aprendizagem.

Esta tensão entre um modelo único para as escolas públicas e várias possibilidades para o setor privado também é evidente na condução da avaliação processos. Ao propagar um currículo comum, a BNCC fomenta a adoção de avaliações em larga escala, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que buscam investigar o desempenho dos alunos por meio de parâmetros definidos por aquele currículo. Embora isso garanta uma avaliação padronizada, os alunos de escolas privadas são os mais beneficiados, pois estarão seguindo currículos flexíveis e adaptados para fazer esses exames desde o início.

Tedesco e Schwengber (2020), entre outros, argumentam que a avaliação padronizada reforça as desigualdades entre alunos de escolas públicas e privadas ao não considerar disparidades regionais ou socioeconômicas que possam existir — uma vez que os que

frequentam não têm condições semelhantes de apoio à preparação, como os alunos de instituições privadas. A flexibilidade curricular concedida às escolas privadas permite ainda o investimento em metodologias pedagógicas inovadoras e diferenciadas. Isso está além da padronização imposta pela BNCC e muitas vezes fora do alcance das escolas públicas devido a tal imposição e falta de recursos.

Marx e Engels (2005) observam que a educação em uma sociedade capitalista ajuda a reproduzir as desigualdades sociais. A disparidade entre as oportunidades educacionais oferecidas pelos setores público e privado no Brasil é um reflexo claro. Enquanto as escolas privadas podem explorar novas abordagens pedagógicas, elas são fortemente baseadas em projetos de aprendizagem, educação abrangente, usando tecnologias educacionais intensivamente: as escolas públicas têm restrições curriculares orçamentárias que limitam a capacidade de inovação e a capacidade de atendimento de demandas específicas dos alunos.

Amarante, Macedo e Moreira (2021) coloca criticidade no trabalho educacional, porque somente assim cria autonomia individual, base para transformação social, reconhecendo as pessoas como sujeitos em vez de objetos. No entanto, a imposição de um modelo único para as escolas públicas, ao mesmo tempo em que aumenta a liberdade do setor privado, reduz as chances de criar uma educação inclusiva e democrática. A padronização curricular ajuda a excluir o que já está nas margens ao não considerar especificidades regionais e culturais. Isso promove o reforço na exclusão de grupos já marginalizados, enquanto a padronização curricular não leva em consideração particularidades regionais e culturais. De um lado, oferece currículos para elites econômicas e sociais; por outro lado, continua seu processo de expansão e mantém a hegemonia do setor privado na educação básica.

A multiplicidade de possibilidades oferecidas ao setor privado também é vista como reflexo da mercantilização da educação, onde escolas privadas competem entre si para atrair alunos e famílias que buscam diferenciais educacionais. Essa lógica de mercado reforça a divisão social no mundo da educação, como apontam Cury, Reis e Zanardi (2018), uma vez que somente aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade têm acesso às melhores oportunidades de aprendizagem. As escolas públicas são pressionadas a atingir metas de desempenho sob uma lógica que não leva em conta as reais condições de trabalho e aprendizagem. Isso só ajuda na perpetuação de um ciclo excludente e desigual.

Na tensão entre o modelo único para escolas públicas e as diversas possibilidades para o setor privado, percebe-se que há enormes desafios para o sistema educacional brasileiro garantir equidade e justiça social. A padronização trazida às escolas pela BNCC, embora busque

garantir igualdade de oportunidades, acaba reforçando desigualdades estruturais do sistema educacional ao não considerar as especificidades regionais e culturais dos alunos nas escolas públicas. Do contrário, abre mais possibilidades para um setor privado que ofereça currículos diferenciados voltados à formação de uma elite econômica, contribuindo, por sua vez, para a segmentação social e a perpetuação das desigualdades educacionais dentro dos países. Como enfatiza Mészáros (2008), a educação, ao se subordinar à lógica do capital, restringe seu próprio potencial emancipatório e reforça relações de dominação, daí a urgência de repensar as políticas educacionais no Brasil para que a educação continue sendo um direito social fundamental, nunca sendo considerada uma mercadoria.

Assim, o diálogo dos autores revela que o sistema educacional brasileiro tem uma desigualdade estrutural inerente entre seus setores público e privado; para o setor privado, várias possibilidades podem ser implementadas enquanto um único modelo é imposto para as escolas públicas. Essa reflexão passa por políticas públicas de fomento à equidade e à inclusão. Pois, além de ser considerada uma oportunidade de inovação pedagógica, a liberdade concedida ao setor privado leva à estratificação social e, assim, contribui para a reprodução das desigualdades. Neste sentido, urge refletir sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação, de modo que todos os estudantes tenham assegurada, independentemente da sua origem social ou regional, uma formação de qualidade que fortaleça o espírito crítico. (além de técnico competências) conforme o que está previsto tanto na Constituição Federal quanto no PNE.

### **3.5 A estrutura geral da BNCC e sua aplicação ao Ensino Médio**

De acordo com os documentos oficiais do governo e em conformidade com o próprio Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Brasil, 2021).

Ao longo deste tópico, será realizada uma exposição integral, fundamentada exclusivamente no texto oficial do governo referente ao Ensino Médio, que o apresenta como referência normativa para os currículos de todas as etapas da Educação Básica. O documento

afirma ainda que a BNCC do Ensino Médio se estrutura em áreas do conhecimento, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Itinerários formativos.

Afirma ainda que a BNCC, se estrutura a partir de uma lógica que visa à clareza, à objetividade e à articulação entre as áreas do conhecimento. No caso do Ensino Médio, essa organização assume contornos próprios, estabelecendo conexões com a etapa anterior, o Ensino Fundamental, mas, sobretudo, respondendo às demandas formativas específicas da juventude contemporânea.

Destacando sua estrutura afirmando que a BNCC, não se limita à simples listagem de conteúdos ou disciplinas. Ao contrário, ela explicita com precisão uma matriz de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio, ainda que essas habilidades não estejam distribuídas por série, mas sim organizadas em blocos articulados a partir de áreas do conhecimento. São quatro essas áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como se pode observar no esquema anterior, a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 [...], as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (Brasil, 2017 p. 469).

Esse arranjo por áreas do conhecimento, conforme reforçado pela própria BNCC, não tem como propósito abolir os componentes curriculares específicos (tais como Filosofia, Química, Educação Física, entre outros), mas sim favorecer uma abordagem integrada e contextualizada do saber (Brasil, 2017). Ao adotar tal concepção, o documento valoriza a interdisciplinaridade e propõe o trabalho pedagógico de maneira colaborativa entre docentes de diferentes disciplinas, incentivando o planejamento conjunto e a superação de fronteiras artificiais entre os saberes.

Dentro de cada área do conhecimento, a BNCC estabelece competências específicas, que detalham de que forma as dez competências gerais da Educação Básica devem se manifestar no Ensino Médio. Essas competências, por sua vez, são desdobradas em habilidades, que indicam com maior precisão os processos cognitivos, as atitudes e os valores que os estudantes devem desenvolver. As habilidades são descritas segundo uma estrutura que combina verbos de ação (representando os processos mentais esperados), complementos (que nomeiam os

conteúdos ou conhecimentos mobilizados) e modificadores (que situam os contextos e as finalidades da aprendizagem) (Brasil, 2017).

Importante frisar que, no Ensino Médio, a BNCC não atribui a cada habilidade um ano ou série específicos. Tal escolha visa oferecer flexibilidade aos sistemas de ensino e às escolas, permitindo a construção de percursos curriculares adaptados às realidades locais e à organização dos itinerários formativos, previstos na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Dessa forma, o documento propõe um patamar comum de aprendizagens, mas preserva a autonomia pedagógica para que cada instituição, de acordo com seu projeto político-pedagógico, defina a melhor forma de distribuir essas aprendizagens ao longo do tempo escolar.

A ausência de seriação obrigatória não significa ausência de rigor ou de diretrizes. Pelo contrário, cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas de forma coesa, com habilidades que expressam o que se espera de todo estudante ao final do Ensino Médio. O foco recai, assim, não na quantidade de conteúdos abordados, mas na qualidade e profundidade da aprendizagem. Busca-se garantir que os alunos saiam da escola capazes de pensar criticamente, comunicar-se de modo eficaz, compreender fenômenos naturais e sociais, agir com responsabilidade, e tomar decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2017; OCDE, 2016).

Nesse sentido, a BNCC reforça o papel da escola como espaço de construção de significados, e não apenas de transmissão de informações. A estrutura curricular proposta visa desenvolver a capacidade de mobilização de conhecimentos em situações concretas, o que exige do professor um planejamento didático capaz de conectar teoria e prática, saber acadêmico e vivência cotidiana, disciplina e contexto social (Brasil, 2017).

A organização por áreas do conhecimento contribui também para a formação de uma visão integrada da realidade. Problemas ambientais, por exemplo, não podem ser compreendidos apenas pela Biologia ou pela Geografia, mas exigem uma abordagem que articule saberes diversos, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, da Matemática e das Linguagens. Do mesmo modo, a compreensão crítica de uma notícia veiculada na mídia depende tanto da competência leitora quanto da capacidade de interpretação dos dados, da análise sociopolítica e da habilidade de comunicação (Brasil, 2017).

Na prática, isso significa que os currículos locais e os projetos pedagógicos devem propor experiências de aprendizagem interdisciplinares, contextualizadas e significativas, nas quais os estudantes possam se reconhecer como sujeitos ativos. A BNCC, nesse aspecto, não é um fim em si, mas um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas capazes de dialogar com os anseios da juventude e com os desafios do século XXI (Brasil, 2017).

Outro aspecto estruturante da proposta é a atenção dada ao uso de códigos alfanuméricos, que identificam cada habilidade de forma única. Esses códigos facilitam a sistematização, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens, além de permitirem a construção de mapas curriculares pelos sistemas de ensino. Ainda que tecnicamente descritos, os códigos não devem ser interpretados como sequências hierárquicas ou ordens rígidas de ensino, mas como instrumentos de orientação (Brasil, 2017).

A estrutura da BNCC para o Ensino Médio contempla ainda a necessidade de articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, previstos na reforma do Ensino Médio. A formação geral básica corresponde ao conjunto de aprendizagens comuns a todos os estudantes, descritas na BNCC, enquanto os itinerários devem ser definidos pelas escolas, em consonância com os interesses dos alunos e as possibilidades locais. Assim, a BNCC atua como alicerce, garantindo os direitos de aprendizagem de todos, ao mesmo tempo em que abre espaço para a personalização dos percursos escolares (Brasil, 2017).

Por fim, vale destacar que a estrutura da BNCC exige dos professores, gestores e equipes técnicas uma mudança de postura e mentalidade. Trabalhar com competências e habilidades implica abandonar práticas puramente conteudistas, abrir-se à interdisciplinaridade, valorizar a escuta dos estudantes, considerar seus projetos de vida e investir na construção de sentidos para o que se aprende. A BNCC, com sua organização clara e seus princípios formativos, não é apenas um documento técnico: é, antes de tudo, uma convocação para que a escola repense sua função no mundo contemporâneo e se comprometa com a formação de sujeitos autônomos, éticos e transformadores (Brasil, 2017).

### **3.5.1 Área de Linguagens e suas Tecnologias**

A área de Linguagens e suas Tecnologias é, sem dúvida, uma das mais abrangentes da BNCC do Ensino Médio, tanto em escopo quanto em profundidade formativa. Ela é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e as tecnologias da comunicação e da informação. Ao reunir esses saberes, a BNCC estabelece uma perspectiva integrada do letramento e da expressão humana, reconhecendo que a linguagem, em suas múltiplas formas, é o principal instrumento de interação com o mundo.

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas (Brasil, 2017 p. 33).

De acordo com o documento, a área de Linguagens e suas Tecnologias tem como objetivo formar estudantes que sejam capazes de compreender, usar e produzir diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital em múltiplos contextos e com diferentes finalidades. Essa competência é central não apenas para o desempenho acadêmico, mas para a vida em sociedade, a atuação cidadã e a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2017). O domínio das linguagens é, portanto, condição para a autonomia intelectual e para o exercício pleno da cidadania.

A Língua Portuguesa, dentro da área de Linguagens, ocupa uma posição de destaque. É o único componente curricular com habilidades obrigatórias ao longo de todos os três anos do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade reflete o entendimento da língua materna como ferramenta fundamental de mediação da realidade, de construção de sentidos e de participação social (Brasil, 2017). A BNCC define, para a Língua Portuguesa, um conjunto robusto de competências e habilidades voltadas à leitura, escrita, oralidade, análise linguística e reflexão crítica sobre os usos da linguagem (Brasil, 2017).

Os campos de atuação social estruturam o trabalho com a linguagem na BNCC. Entre eles, estão o campo artístico-literário, o jornalístico-midiático, o das práticas de estudo e pesquisa, o das práticas de vida pública e o campo da vida cotidiana. Essa organização rompe com a lógica tradicional dos gêneros textuais descontextualizados e propõe que o ensino da língua seja orientado pela prática social e pelos usos reais da linguagem (Brasil, 2017). Assim, o texto literário não é mais abordado apenas por sua estética, mas como forma de construção simbólica e crítica da realidade; da mesma forma, um artigo de opinião ou uma reportagem são lidos não apenas como exemplos de estruturas linguísticas, mas como posicionamentos sociais e políticos.

A BNCC também dedica atenção especial à compreensão crítica da informação, à leitura em meios digitais e à competência midiática. Em tempos de hiperconectividade, *fake news* e bolhas informacionais, formar leitores críticos e produtores responsáveis de conteúdo é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Por isso, a análise de discursos, a verificação de fontes e o posicionamento ético diante da informação são habilidades explicitamente indicadas no documento (Brasil, 2017).

No componente Arte, a BNCC reafirma a importância da expressão estética e da sensibilidade na formação integral dos sujeitos. A arte, enquanto linguagem, é compreendida em suas múltiplas manifestações, artes visuais, música, dança, teatro, e valorizada como forma de conhecer, de sentir, de comunicar e de transformar. O ensino de Arte deve promover

experiências criativas, ampliar repertórios culturais e permitir que os estudantes expressem suas subjetividades e identidades de forma livre e crítica (Brasil, 2017). Essa dimensão estética e sensível do currículo é, muitas vezes, negligenciada em abordagens utilitaristas da educação, mas ganha protagonismo na proposta da BNCC por seu poder formativo.

Já o componente de Educação Física é tratado como prática corporal e cultural. Suas competências e habilidades estão centradas no reconhecimento da corporeidade como dimensão essencial do ser humano e na valorização das práticas corporais como manifestações culturais, sociais e históricas (Brasil, 2017). A BNCC propõe uma abordagem crítica da Educação Física, que vá além da mera atividade física, contemplando temas como saúde, identidade, inclusão, lazer e expressão. Dessa forma, o corpo é entendido como linguagem, e as práticas corporais como textos a serem lidos e ressignificados.

A Língua Inglesa, por sua vez, é abordada sob uma perspectiva comunicativa e intercultural. A ênfase não está apenas na gramática ou na pronúncia, mas na capacidade de interagir com diferentes culturas, compreender outras visões de mundo e participar de forma crítica da comunidade global. Em um mundo cada vez mais interdependente, o domínio de uma língua estrangeira é requisito não apenas para oportunidades profissionais, mas para a compreensão das dinâmicas geopolíticas, culturais e ambientais que atravessam a vida contemporânea (Brasil, 2017). Assim, a BNCC propõe que o ensino da Língua Inglesa promova a leitura de textos autênticos, a produção de discursos contextualizados e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Um aspecto transversal a todos os componentes da área é a ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A BNCC não trata as tecnologias como ferramentas neutras ou acessórios didáticos, mas como parte integrante das linguagens contemporâneas (Brasil, 2017). Ser alfabetizado digitalmente é, hoje, condição para o exercício da cidadania e para a atuação em diferentes esferas da vida. Por isso, as habilidades propostas incluem não apenas o uso de ferramentas digitais, mas a análise crítica de suas implicações sociais, éticas e culturais.

Outro ponto de destaque é a proposta de trabalho articulado entre os componentes da área. Isso significa que projetos pedagógicos integrados, que unam, por exemplo, o estudo da linguagem poética com expressões corporais da dança, ou a produção textual com a análise crítica de imagens midiáticas, são fortemente encorajados. A BNCC valoriza essa integração como forma de desenvolver competências de forma mais significativa e contextualizada,

rompendo com o isolamento entre disciplinas que por muito tempo predominou no Ensino Médio (Brasil, 2017).

Além disso, a proposta da BNCC reforça o respeito à diversidade cultural e linguística do país. As manifestações culturais regionais, as línguas indígenas, as produções artísticas populares e os repertórios juvenis devem ser incorporados às práticas pedagógicas como forma de valorização dos saberes locais e de construção de uma identidade plural e democrática. O ensino de linguagens, nesse sentido, torna-se também um espaço de resistência contra o apagamento cultural e de valorização da multiplicidade de vozes que compõem o Brasil (Brasil, 2017).

Em síntese, a área de Linguagens e suas Tecnologias assume papel de eixo estruturante do currículo do Ensino Médio. Sua abrangência, diversidade e potência formativa a tornam central na proposta da BNCC. Ao articular linguagem, cultura, corpo, arte e tecnologia, essa área não apenas desenvolve competências cognitivas e comunicativas, mas contribui de forma decisiva para a formação ética, sensível e crítica dos estudantes. O desafio que se coloca às escolas e aos educadores é o de efetivar essa proposta em práticas pedagógicas vivas, criativas e comprometidas com a transformação social (Brasil, 2017).

### **3.5.2 Área de Matemática e suas Tecnologias**

A área de Matemática e suas Tecnologias, conforme delineada na BNCC do Ensino Médio, apresenta uma organização pedagógica que visa romper com a visão tradicional da matemática como mera técnica ou linguagem abstrata desprovida de significado prático. Ao contrário, o documento propõe uma abordagem formativa que reconhece o papel da matemática na construção do raciocínio lógico, no desenvolvimento da autonomia intelectual e na atuação crítica do sujeito na sociedade contemporânea.

A BNCC estrutura essa área com base em competências específicas e em um conjunto de habilidades que devem ser asseguradas ao longo da etapa final da Educação Básica. Ainda que, formalmente, a área conte com apenas um componente curricular, a própria Matemática, a diversidade de seus campos de conhecimento e de suas aplicações é ampla e complexa. O currículo da área busca articular a construção conceitual com a resolução de problemas, a modelagem de situações reais e o uso de tecnologias digitais, ampliando o sentido e a aplicabilidade do que se aprende.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição

de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem (Brasil, 2017 p. 33).

Um dos eixos centrais da proposta da BNCC é o desenvolvimento da capacidade de pensar matematicamente. Isso significa estimular nos estudantes não apenas a memorização de algoritmos ou fórmulas, mas a capacidade de formular conjecturas, raciocinar com base em evidências, generalizar resultados, argumentar com rigor lógico e utilizar diferentes representações para comunicar ideias (Brasil, 2017). A matemática é entendida, assim, como uma forma de linguagem e de pensamento, com regras próprias, mas com profundo vínculo com o mundo empírico e com as práticas sociais.

A BNCC explicita que a Matemática deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar sobre a realidade, e não apenas de realizar cálculos. A partir disso, os conteúdos são organizados de maneira a favorecer o desenvolvimento de competências em torno de quatro grandes eixos estruturantes: Aritmética e Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, e Funções e Modelagem Matemática. A abordagem desses eixos deve promover a leitura crítica do mundo, a interpretação de fenômenos, a análise de dados e a tomada de decisões fundamentadas (Brasil, 2017).

Particular atenção é dada ao uso de modelagens matemáticas como estratégia para resolver problemas do cotidiano e compreender processos naturais, sociais e tecnológicos (Brasil, 2017). Essa diretriz se alinha a uma concepção ativa da aprendizagem, em que o estudante se torna um investigador de situações-problema, mobilizando conhecimentos matemáticos para simular, prever e explicar realidades. Essa orientação exige, por parte dos docentes, o domínio de metodologias que integrem o pensamento matemático ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ao uso de softwares educativos e à construção de materiais didáticos que contextualizem os conteúdos.

Outro aspecto fortemente enfatizado é a importância do trabalho com Estatística e Probabilidade, dimensões muitas vezes negligenciadas no currículo tradicional. Em uma sociedade marcada pela sobrecarga de informações, saber interpretar dados, compreender gráficos, avaliar margens de erro e reconhecer relações de causalidade ou correlação torna-se competência fundamental para o exercício da cidadania e para a tomada de decisões conscientes (Brasil, 2017; OCDE, 2016). A alfabetização estatística é, nesse sentido, entendida como um instrumento de empoderamento intelectual e de resistência ao discurso manipulador.

Ainda no âmbito das competências específicas, a BNCC orienta para a necessidade de promover o uso consciente de tecnologias digitais no ensino da Matemática. Calculadoras, planilhas eletrônicas, softwares de geometria dinâmica e ambientes virtuais de aprendizagem

são vistos não como facilitadores de respostas prontas, mas como recursos que ampliam as possibilidades de experimentação, de simulação e de visualização de conceitos abstratos (Brasil, 2017). O estudante, nesse cenário, é chamado a ser um agente ativo na construção do conhecimento, explorando diferentes meios de representação algébrica, gráfica, geométrica, simbólica, numérica — e estabelecendo conexões entre elas.

Importante destacar que a BNCC estabelece, para a área, uma ênfase na formação ética e crítica, rejeitando a visão da Matemática como saber neutro (Brasil, 2017). Os usos sociais dos conhecimentos matemáticos são historicamente situados e carregados de implicações políticas e econômicas. Assim, discutir, por exemplo, a distribuição de renda, a evolução das taxas de desemprego, o impacto das políticas públicas ou a progressividade dos impostos, exige competências matemáticas que ultrapassem os limites da sala de aula. A Matemática, nessa concepção, deve preparar os estudantes para ler o mundo com olhar crítico e para intervir nele com responsabilidade.

A proposta também reconhece que, para que os estudantes desenvolvam as competências esperadas, é necessário considerar suas trajetórias escolares, seus contextos socioculturais e seus níveis de apropriação do conhecimento matemático. Nesse sentido, a BNCC orienta a adoção de metodologias diversificadas, que valorizem a resolução colaborativa de problemas, os jogos matemáticos, as situações de investigação, os desafios de raciocínio e os projetos integradores (Brasil, 2017). A aprendizagem deixa de ser concebida como um processo linear e individual, e passa a ser vista como construção coletiva, contextualizada e significativa.

É nesse mesmo espírito que se propõe uma avaliação formativa e contínua, centrada no acompanhamento dos processos de aprendizagem e não apenas na verificação de resultados. Avaliar, de acordo com a lógica da BNCC, é diagnosticar avanços, identificar obstáculos, reorientar percursos e criar condições para que todos os estudantes, sem exceção, possam aprender com qualidade (Brasil, 2017). Isso implica também combater a cultura do fracasso escolar e da exclusão, que historicamente se manifestou com intensidade no ensino da Matemática, contribuindo para o reforço das desigualdades educacionais.

Outro destaque da BNCC para a área é a articulação com os projetos de vida dos estudantes. A Matemática não é apresentada apenas como disciplina obrigatória ou pré-requisito para exames, mas como saber fundamental para a construção de itinerários pessoais e profissionais (Brasil, 2017). Isso exige, por parte da escola, a capacidade de mostrar aos jovens

a utilidade e a relevância da Matemática em diferentes áreas do conhecimento, em diversas profissões e nos múltiplos desafios da vida adulta.

Em resumo, a área de Matemática e suas Tecnologias, conforme concebida pela BNCC, assume um papel central na formação dos estudantes do Ensino Médio. Ao abandonar a visão reducionista da matemática como um conjunto de técnicas descontextualizadas, e ao propor um ensino orientado por competências, pela resolução de problemas e pelo pensamento crítico, a BNCC promove uma verdadeira reinvenção do currículo. Trata-se de um convite, e um desafio, à construção de uma prática pedagógica que una rigor conceitual, sensibilidade social e criatividade didática. Uma prática capaz de fazer da matemática não um obstáculo, mas uma ponte para a compreensão do mundo e a construção de um futuro mais justo e informado (Brasil, 2017).

### **3.5.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme estabelecida na BNCC para o Ensino Médio, é composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química. Essa área tem como eixo estruturante a construção de uma compreensão científica e crítica do mundo natural, aliando o domínio conceitual à capacidade de aplicar o conhecimento em situações concretas e socialmente relevantes. Trata-se de uma formação que busca desenvolver a curiosidade investigativa, a autonomia intelectual e o compromisso ético com a sustentabilidade da vida.

Desde a introdução das competências específicas da área, a BNCC deixa clara sua intenção de romper com abordagens excessivamente conteudistas e fragmentadas. Em lugar disso, propõe uma concepção integrada do conhecimento científico, que valoriza a articulação entre os saberes das diferentes disciplinas, sem ignorar suas especificidades epistemológicas. A proposta curricular parte da premissa de que a alfabetização científica é indispensável à formação de cidadãos capazes de compreender os fenômenos da natureza, interpretar dados e evidências empíricas, avaliar impactos tecnológicos e ambientais, e participar ativamente de debates que envolvem ciência e sociedade.

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais [...] quanto os itinerários formativos (Brasil, 2017 p. 468).

Uma das principais inovações da proposta da BNCC é o tratamento dado à ciência como prática social, e não apenas como corpo teórico (Brasil, 2017). Assim, mais do que memorizar leis ou fórmulas, o estudante é desafiado a compreender os métodos científicos, a formular hipóteses, a realizar experimentações, a coletar e analisar dados, e a tirar conclusões fundamentadas. Esse enfoque se reflete nas habilidades propostas, que valorizam o pensamento investigativo, a resolução de problemas complexos e a capacidade de construir argumentos baseados em evidências (Brasil, 2017).

A BNCC destaca a importância de que os estudantes desenvolvam competências para compreender fenômenos, enfrentar desafios ambientais, avaliar riscos e tomar decisões responsáveis frente às transformações tecnológicas e à crise socioambiental (Brasil, 2017). O ensino de Ciências da Natureza, nesse contexto, torna-se uma arena de reflexão sobre o mundo e de construção de alternativas para seus impasses. As discussões sobre mudanças climáticas, poluição, energia, biotecnologia, saúde pública, exploração dos recursos naturais e preservação da biodiversidade não podem ser apenas informativas, mas precisam provocar posicionamentos éticos, engajamentos conscientes e ações transformadoras (OCDE, 2016).

Essa abordagem implica uma redefinição da relação entre teoria e prática no ensino das ciências. A experimentação, tradicionalmente restrita a momentos pontuais ou atividades ilustrativas, deve ser ressignificada como parte essencial do processo de aprendizagem. A manipulação de materiais, a construção de modelos, a análise de resultados e a elaboração de inferências ganham centralidade, não como fim em si, mas como meio para desenvolver habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais (Brasil, 2017). Nesse sentido, a BNCC propõe uma pedagogia ativa e investigativa, na qual o erro é compreendido como parte do percurso e o conhecimento como construção coletiva.

Outro aspecto central da proposta é a valorização da interdisciplinaridade. A BNCC reconhece que muitos dos desafios contemporâneos, como a produção de alimentos, a gestão da água, a matriz energética, as pandemias ou o aquecimento global, não podem ser compreendidos ou enfrentados a partir de uma única disciplina. Por isso, estimula o planejamento integrado entre Biologia, Física e Química, e, sempre que possível, sua articulação com as demais áreas do conhecimento, especialmente com Matemática, por meio da leitura e interpretação de gráficos, tabelas, grandezas e medidas, e com as Ciências Humanas, no debate sobre o impacto da ciência na organização social (Brasil, 2017).

A alfabetização científica proposta pela BNCC é, portanto, voltada para o desenvolvimento de competências que capacitem o estudante a atuar com responsabilidade em

múltiplos contextos. Saber analisar um rótulo de produto, entender a bula de um medicamento, interpretar um dado epidemiológico, avaliar a eficácia de uma política ambiental ou decidir sobre seu próprio estilo de vida são exemplos de aprendizagens que vão além do conhecimento conceitual, exigindo pensamento crítico, habilidades de pesquisa e discernimento ético (Brasil, 2017).

A proposta curricular também destaca a necessidade de incluir, no ensino das ciências, discussões sobre tecnologia e inovação. Em um mundo marcado pela acelerada produção de tecnologias, o estudante deve ser preparado para compreender seus princípios de funcionamento, suas implicações sociais e seus impactos ambientais. A relação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) é apresentada como eixo transversal da formação científica, o que implica problematizar as finalidades das inovações, os interesses envolvidos, os beneficiários e os excluídos de seus efeitos (Brasil, 2017).

Ainda dentro desse escopo, a BNCC propõe o uso de tecnologias digitais como apoio ao ensino-aprendizagem. Softwares de simulação, bancos de dados públicos, plataformas colaborativas e dispositivos interativos podem ser utilizados para expandir as possibilidades de experimentação, fomentar a autonomia do estudante e aproximar a escola das práticas científicas contemporâneas. Entretanto, o uso dessas ferramentas deve ser crítico e pedagógico, evitando a substituição da reflexão pelo mero uso instrumental (Brasil, 2017).

No que se refere à avaliação, a área de Ciências da Natureza deve pautar-se por critérios que valorizem o processo de aprendizagem e a mobilização de competências, e não apenas a reprodução de conteúdos. Isso requer instrumentos avaliativos diversificados, como relatórios de experimentos, resolução de problemas, produções escritas, exposições orais, mapas conceituais, portfólios, capazes de captar a complexidade do conhecimento científico e o percurso individual de cada estudante (Brasil, 2017).

Ademais, a BNCC reitera que a área deve estar comprometida com a formação ética e cidadã, sendo sensível às desigualdades sociais e aos diferentes contextos culturais. O ensino das ciências deve ser também um espaço de valorização dos saberes tradicionais, das práticas populares e da ciência produzida nos territórios (Brasil, 2017). Isso implica reconhecer que há múltiplas formas de se relacionar com a natureza e de compreender o mundo, o que desafia os docentes a promover uma educação científica aberta ao diálogo e à diversidade epistemológica.

Finalmente, é necessário sublinhar o papel da área de Ciências da Natureza na construção de projetos de vida dos estudantes. Ao compreenderem a relevância do conhecimento científico para a sociedade e para sua vida cotidiana, os jovens podem visualizar

possibilidades profissionais, identificar áreas de interesse, envolver-se em projetos de iniciação científica e desenvolver competências fundamentais para seu protagonismo no mundo contemporâneo (Brasil, 2017).

Em suma, a proposta da BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias configura uma oportunidade de renovação pedagógica e de ampliação dos horizontes formativos da escola. Trata-se de promover um ensino de ciências que não apenas informe, mas que inspire; que não apenas transmita, mas que provoque; que não apenas instrua, mas que transforme. Um ensino capaz de formar sujeitos críticos, éticos, sensíveis à vida e comprometidos com o futuro do planeta (Brasil, 2017).

### **3.5.4 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme estabelecida na BNCC para o Ensino Médio, é composta por quatro componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Brasil, 2017). A estrutura da área reflete a intenção de promover uma formação crítica, ética e cidadã, ancorada na compreensão dos processos históricos e sociais, das dinâmicas territoriais, das estruturas de poder e das múltiplas formas de organização das sociedades. Trata-se de um campo de conhecimento que não apenas interpreta a realidade, mas oferece ferramentas para transformá-la (Brasil, 2017).

As competências específicas da área, conforme definidas na BNCC, vão além da mera apreensão de informações ou da memorização de eventos, datas, teorias ou conceitos. Elas propõem o desenvolvimento de capacidades interpretativas, argumentativas, analíticas e reflexivas, baseadas na mobilização de conhecimentos interdisciplinares e na articulação entre teoria e prática (Brasil, 2017). O estudante deve ser capaz de compreender os contextos em que vive, identificar relações de causa e consequência, analisar diferentes perspectivas, reconhecer a diversidade cultural e social e tomar decisões éticas em situações complexas.

Nesse sentido, a BNCC adota uma abordagem que valoriza os saberes sociais e culturais como práticas vivas, historicamente construídas, dinamicamente organizadas e politicamente disputadas. A área é concebida como um espaço de formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, comprometidos com a justiça social, com os direitos humanos e com a convivência democrática (Brasil, 2017; OCDE, 2016). As habilidades descritas exigem do estudante o desenvolvimento de posicionamentos críticos, sempre fundamentados em dados confiáveis, argumentações consistentes e respeito à pluralidade.

O componente de História é essencial nesse processo. A BNCC propõe um ensino de História voltado para a análise das permanências e transformações ao longo do tempo, para a valorização das diferentes narrativas e para o entendimento das lutas por reconhecimento, memória e identidade (Brasil, 2017). A história é tratada como construção, como disputa de versões e como instrumento de leitura do presente. O foco não está apenas nos grandes eventos, mas na capacidade de perceber os sentidos atribuídos a eles por distintos grupos sociais e em diferentes tempos.

Já o ensino de Geografia assume o papel de formar sujeitos capazes de compreender a organização do espaço geográfico, suas desigualdades e os conflitos que o atravessam. A análise das relações entre natureza e sociedade, a compreensão da dinâmica dos territórios, o uso crítico de mapas e gráficos, e o estudo das escalas locais e globais são aspectos centrais da proposta (Brasil, 2017). A Geografia, na BNCC, é apresentada como uma ciência que dialoga diretamente com os desafios da contemporaneidade: urbanização acelerada, mudanças climáticas, migrações, globalização, concentração de renda e uso dos recursos naturais.

O componente de Filosofia, por sua vez, é valorizado como campo de exercício do pensamento reflexivo, da problematização das evidências e da ampliação dos horizontes de compreensão do ser humano, da ética e da política. A BNCC propõe que o ensino de Filosofia desenvolva a capacidade de argumentar com clareza e coerência, de questionar naturalizações, de identificar contradições e de sustentar posições de forma respeitosa (Brasil, 2017). A Filosofia não é abordada como sistema fechado de doutrinas, mas como prática de pensamento, como atividade crítica e criadora, indispensável à autonomia intelectual.

Por fim, o componente de Sociologia se propõe a oferecer instrumentos para a compreensão das estruturas sociais, das formas de organização coletiva, das instituições, das normas, dos conflitos e das mudanças. A BNCC destaca o papel da Sociologia na formação da consciência social, na análise das desigualdades, na valorização da diversidade e na construção da cidadania (Brasil, 2017). Os estudantes devem ser capazes de utilizar conceitos sociológicos para interpretar seu cotidiano, questionar hierarquias naturalizadas e propor alternativas de organização social mais justas e solidárias.

Um dos traços mais marcantes da área de Ciências Humanas na BNCC é a ênfase na articulação entre os componentes curriculares. As fronteiras entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia são pensadas como permeáveis e complementares. As grandes questões sociais, políticas, culturais e ambientais exigem abordagens múltiplas e dialogadas (Brasil, 2017). Essa

concepção favorece o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de sequências didáticas integradas e de avaliações que valorizem a complexidade das aprendizagens.

Outro elemento fundamental é a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural. A BNCC orienta para a inclusão, nos currículos, de conteúdos que abordem as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e dos povos tradicionais, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2017). Essa diretriz aponta para a necessidade de uma educação antirracista, decolonial e plural, que combata as desigualdades históricas e reconheça os sujeitos invisibilizados na narrativa oficial.

A área também deve promover o desenvolvimento de competências midiáticas e informacionais. Em tempos de manipulação discursiva, desinformação e discursos de ódio, formar estudantes capazes de analisar criticamente os meios de comunicação, identificar *fake news*, compreender a construção de narrativas e sustentar opiniões com base em evidências torna-se tarefa urgente (Brasil, 2017). A BNCC propõe que as Ciências Humanas atuem nesse campo como mediadoras entre os estudantes e os discursos sociais, promovendo uma leitura crítica da realidade.

Considerando esses desafios e finalidades [...], a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2017 p. 550).

No plano metodológico, a proposta curricular da BNCC valoriza estratégias ativas de aprendizagem: debates, projetos, estudos de caso, análises de documentos, trabalho com fontes, uso de recursos audiovisuais, simulações, produção de textos argumentativos e atividades colaborativas (Brasil, 2017). Essas metodologias favorecem a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, estimulam o pensamento crítico e fortalecem o protagonismo juvenil.

A avaliação na área deve considerar, portanto, não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de pensar, argumentar, posicionar-se, dialogar e construir soluções coletivas. A BNCC orienta para práticas avaliativas formativas, que reconheçam os percursos dos estudantes, identifiquem dificuldades, valorizem avanços e incentivem o engajamento reflexivo (Brasil, 2017). Avaliar em Ciências Humanas é avaliar processos, não apenas produtos.

Por fim, a área tem papel essencial na construção do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2017). Ao promover a reflexão sobre os sentidos da existência, os caminhos possíveis de atuação social e os valores que orientam as escolhas pessoais e coletivas, as Ciências Humanas ajudam os jovens a se conhecerem, a reconhecerem o outro e a projetarem seus

desejos para o futuro. Essa dimensão subjetiva, muitas vezes marginalizada pela lógica tecnicista, é, na proposta da BNCC, reconhecida como central à formação de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a transformação do mundo.

Em síntese, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na BNCC do Ensino Médio, apresenta-se como território fértil para a construção de sentidos, o fortalecimento da consciência histórica, a valorização da diversidade e a promoção da justiça social. Ao integrar diferentes campos do saber, ao dialogar com os dilemas contemporâneos e ao estimular o pensamento autônomo, essa área reafirma o papel da escola como espaço de formação cidadã e de resistência democrática (Brasil, 2017).

### **3.5.5 A BNCC e os Itinerários Formativos**

A inserção dos itinerários formativos na proposta de reorganização do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, marca uma das mudanças mais significativas do currículo dessa etapa. A BNCC, nesse novo arranjo, cumpre o papel de definir a formação geral básica, que é comum a todos os estudantes, enquanto os itinerários formativos devem ser construídos pelas redes e instituições de ensino de acordo com seus contextos, possibilidades e demandas estudantis. Trata-se de um modelo que visa articular direitos de aprendizagem comuns com percursos flexíveis e personalizados, ampliando a autonomia dos estudantes e a relevância dos conteúdos escolares em suas trajetórias.

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2017 p. 481).

Na prática, isso significa que a BNCC não esgota o currículo do Ensino Médio: ela estabelece um conjunto de competências e habilidades obrigatórias, mas abre espaço para que as escolas desenvolvam componentes eletivos, projetos integradores, oficinas, núcleos de estudo, laboratórios e outras formas de aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Esses componentes devem estar organizados de maneira coerente com os interesses dos estudantes e alinhados a seus projetos de vida.

A relação entre BNCC e itinerários formativos, portanto, não é hierárquica, mas complementar. Enquanto a formação geral básica garante um patamar mínimo de aprendizagens essenciais, assegurando equidade e referencial nacional comum, os itinerários visam

proporcionar pluralidade, escolha e aprofundamento (Brasil, 2017). Essa estrutura exige da escola um novo papel: o de mediação ativa e intencional dos percursos, capaz de apoiar o estudante em sua escolha consciente, crítica e informada.

A proposta dos itinerários parte do reconhecimento de que os jovens não são um grupo homogêneo. Suas vivências, seus territórios, suas identidades culturais e seus interesses são múltiplos (Brasil, 2017). A BNCC, ao dialogar com essa diversidade, estabelece como diretriz que os currículos respeitem as singularidades e estimulem a autonomia e o protagonismo. Os itinerários formativos, portanto, são mais do que uma inovação organizacional: são expressão pedagógica de um compromisso com a formação integral e personalizada, conectada às demandas contemporâneas.

É importante ressaltar que a implementação dos itinerários não pode prescindir de planejamento, escuta, infraestrutura e formação docente. Sua realização exige redes de ensino comprometidas com o diálogo entre escola e comunidade, com a gestão democrática e com o uso estratégico dos recursos disponíveis (Brasil, 2017). A qualidade dos itinerários não será definida pela variedade de ofertas, mas pela coerência pedagógica, pela pertinência social e pela possibilidade de efetiva escolha por parte dos estudantes.

Outro ponto fundamental é que os itinerários devem manter articulação com a BNCC, especialmente com suas dez competências gerais (Brasil, 2017). Isso significa que as práticas pedagógicas nos itinerários devem, também, promover o domínio das linguagens, o pensamento científico, o uso crítico das tecnologias, a valorização da diversidade e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade social. Mesmo nos percursos mais especializados ou técnicos, os princípios da formação humana integral não podem ser abandonados.

Além disso, a BNCC prevê que os itinerários formativos se organizem a partir das quatro áreas do conhecimento já trabalhadas na formação geral, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e também em formação técnica e profissional. Essa previsão permite uma variedade de arranjos curriculares, desde trilhas temáticas até estudos dirigidos ou experiências de iniciação científica, artística, cidadã ou laboral, desde que haja integração com o projeto político-pedagógico da escola e com os referenciais de qualidade definidos nacionalmente (Brasil, 2017).

A pluralidade de trajetórias formativas propostos pela BNCC representa, assim, uma ruptura com a lógica única e engessada do antigo Ensino Médio. Rompe-se com o modelo de currículo homogêneo, centrado no vestibular e descolado da realidade dos estudantes. Em seu

lugar, propõe-se um modelo mais aberto, mais dialógico e mais responsivo, que reconhece a escola como espaço de vida, de escolha e de construção de futuros possíveis (Brasil, 2017).

### 3.5.6 Síntese

A análise da BNCC do Ensino Médio, com base exclusiva em seu texto oficial, revela um documento que procura responder às complexas demandas de um país diverso, desigual e em constante transformação. Longe de ser uma simples normatização de conteúdos, a Base apresenta-se como um projeto formativo, cujo propósito é garantir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa, integral e significativa.

Ao estruturar o Ensino Médio em quatro grandes áreas do conhecimento, com competências específicas e habilidades cuidadosamente descritas, a BNCC propõe um novo paradigma curricular, centrado no desenvolvimento de competências e na mobilização crítica de saberes para a vida. Essa proposta exige um redesenho das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino, dos instrumentos avaliativos e da própria concepção de escola.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2017 p. 13).

A aposta na formação integral, cognitiva, afetiva, ética, estética, social e política, rompe com modelos reducionistas que privilegiavam apenas a dimensão informativa do ensino. A BNCC convoca os educadores a reconhecerem os estudantes como sujeitos históricos, culturais e singulares, capazes de pensar o mundo e de transformá-lo. A linguagem, a matemática, as ciências, as humanidades e os saberes técnicos não são fins em si, mas caminhos para a emancipação e a cidadania.

A introdução dos itinerários formativos aprofunda esse movimento de renovação curricular, propondo percursos flexíveis e contextualizados, alinhados às aspirações dos estudantes e à realidade dos territórios. Essa abertura, contudo, não pode significar fragmentação ou precarização: exige compromisso político, planejamento pedagógico e suporte institucional. O sucesso dos itinerários depende de escolas com autonomia, escuta ativa e capacidade de mediação qualificada.

A implementação da BNCC, como reconhece o próprio texto do documento, não é um fim, mas um processo. Um processo que depende da colaboração entre os entes federativos, da valorização e formação contínua dos professores, do fortalecimento das gestões escolares e da escuta permanente das juventudes. Em um país como o Brasil, onde as desigualdades

educacionais foram historicamente naturalizadas, uma política curricular só poderá ser bem-sucedida se estiver articulada a uma política de justiça social.

Ao final desta leitura e exposição aprofundada, fica evidente que a BNCC é um marco normativo que, se adequadamente implementado, pode reorientar o Ensino Médio para uma prática pedagógica mais democrática, inclusiva, crítica e significativa. Mas essa potência só se realizará se for acompanhada de compromisso coletivo, investimento público e confiança na escola como espaço de criação de sentidos, de produção de conhecimentos e de exercício da liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo deste trabalho permitiu explorar as múltiplas dimensões que envolvem a educação no Brasil, especialmente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) após os eventos políticos de 2016. A proposta inicial desta pesquisa era compreender como as diretrizes educacionais, representadas pela BNCC, refletem aspectos ideológicos, bem como os efeitos dessas políticas sobre a educação pública e privada. Nesse sentido, o objetivo foi amplamente alcançado ao desvendar os fatores sociopolíticos que moldam a formulação e a aplicação de políticas educacionais, destacando o papel fundamental do Estado como mediador nas disputas ideológicas entre classes sociais.

Surge, como resposta central ao problema de pesquisa, a constatação de que a BNCC é, antes de tudo, um documento normativo que visa consolidar competências e habilidades mínimas para o desenvolvimento do estudante em contexto nacional. No entanto, seus efeitos são marcados por contradições inerentes à própria realidade socioeconômica do país. O estudo demonstrou que, embora a teoria subjacente à BNCC sugira um alinhamento nacional que promova equidade, há uma lacuna profunda entre a proposta teórica e sua implementação prática. Fatores estruturais, como desigualdade social, disparidade entre escolas públicas e privadas e o avanço do setor educacional privado, comprometem a capacidade da BNCC de ser universalizadora e efetiva.

Ao longo da pesquisa, observou-se que as medidas diretas e indiretas adotadas no período pós-2016, como a Lei do Teto de Gastos e a Reforma do Ensino Médio, enfraqueceram a educação pública de forma agressiva e significativamente prejudiciais as políticas educacionais em todos os aspectos. Essas decisões políticas, enquanto apresentadas sob a ótica de eficiência econômica, refletem, em sua essência, uma tentativa de consolidar uma hegemonia ideológica que perpetua as desigualdades. O ensino técnico e profissionalizante, promovido como solução, acaba reforçando a dicotomia entre uma educação para o "pensar" e outra para o "executar", revelando uma subordinação histórica da educação da classe trabalhadora aos interesses do capital. O estudo reforça a premissa de que a educação, nesse contexto, se torna um mecanismo de manutenção do status quo, ao invés de atuar como instrumento de transformação social.

Ademais, a pesquisa elucida que a concepção da BNCC também não está isenta de influências externas, ao contrário disso, elas constituem sua espinha dorsal e fundamenta sua estrutura. Com base nos resultados obtidos, é nítido que a integração aos padrões globais de educação atende mais aos interesses de organismos internacionais e à pressão do setor privado

do que às necessidades reais do sistema público nacional. Essa padronização ignora as diferenças regionais e culturais, desenhando uma educação homogênea que, na prática, distancia a proposta curricular de uma formação cidadã ampliada e adequada à diversidade do Brasil.

À luz das descobertas feitas, surge a necessidade de apontar recomendações para pesquisas futuras que ampliem as reflexões tecidas aqui. Sugere-se, por exemplo, um estudo de caráter longitudinal, que acompanhe a aplicação prática das diretrizes da BNCC nas escolas de diferentes contextos socioeconômicos e regiões do país. Somente dessa forma será possível avaliar, com mais profundidade, os impactos reais da política curricular na formação dos estudantes e no combate às desigualdades educacionais. Além disso, um esforço investigativo que inclua o olhar de educadores e estudantes diretamente envolvidos na aplicação da BNCC poderia trazer uma perspectiva mais humanizada à questão.

O estudo também lançou luz sobre a hipótese inicial, a qual propunha que a BNCC é instrumentalizada como dispositivo de domínio ideológico. Essa suposição se confirmou com base nos dados analisados. A BNCC, em sua concepção, carrega a possibilidade de transformar a educação nacional em ferramenta equitativa de direitos, mas, em sua implementação prática, torna-se veículo para a manutenção de interesses específicos de classe. Assim, pode-se afirmar que não houve, no contexto atual de sua aplicação, um rompimento significativo com as condições históricas que atrelam a educação brasileira à reprodução das desigualdades.

A análise crítica dos resultados também evidencia a relevância de discutir o papel do Estado e de suas relações com o setor privado no campo educacional. O lobby privado apresenta-se como um dos mecanismos mais persistentes de influência, adaptando-se às transformações políticas e econômicas. Isso reforça a tese de que a disputa educacional não é meramente técnica ou pedagógica, mas, sobretudo, política e ideológica, o que exige uma postura mais ativa das instâncias governamentais para democratizar efetivamente o acesso à educação de qualidade.

Por outro lado, não se pode desconsiderar os ganhos potenciais de uma política como a BNCC, desde que reavaliada e aprimorada continuamente. Seus aspectos positivos residem na tentativa de estruturar uma diretriz nacional que assegure aprendizagens mínimas para todos os estudantes, algo que, por si só, já representa um esforço significativo em um país com tantas desigualdades. Contudo, sua efetividade só será alcançada caso haja uma real integração entre as políticas educacionais e sociais, que enfrente não apenas os sintomas, mas as causas estruturais das disparidades no acesso e na qualidade do ensino.

Os próximos passos, portanto, devem incluir tanto a revisão da própria BNCC quanto uma reestruturação do modelo de financiamento e gestão da educação básica no Brasil. No sentido de conter o avanço da ideia privatista vigente que propõe a redução da intervenção estatal nas garantias fundamentais, e reafirmar o papel do Estado na promoção de uma educação pública de qualidade, equitativa e, sobretudo democrática. A frase "Quem financia manda" reflete uma dinâmica de poder, na qual os financiadores exercem influência significativa sobre as políticas e práticas. Essa dinâmica é um ponto crucial para entender o panorama educacional brasileiro, como pontua João Batista Araújo e Oliveira (2018), que discute a política de financiamento e sua relação direta com as decisões tomadas no setor, no contexto desta pesquisa podemos perceber a materialidade dessa relação e seus efeitos, na educação básica brasileira.

Primordialmente, o Estado (União, Estados e Municípios) é o maior financiador, com a União atuando por meio de fundos como o FUNDEB, que é a principal fonte de recursos para a educação básica pública. Essa estrutura confere ao governo um papel central na definição de diretrizes curriculares e na alocação de recursos, sendo uma das maiores influências nas políticas educacionais do país. Conforme destaca Machado (2009, p. 89), a garantia do direito à educação está intrinsecamente ligada à capacidade do Estado de financiar e gerir adequadamente o sistema: “O financiamento público da educação básica é a espinha dorsal para a garantia do direito à educação, e as políticas de alocação de recursos são diretamente proporcionais à capacidade de o Estado influenciar e moldar o sistema de ensino”.

Além disso, organizações internacionais como o Banco Mundial e o FMI também desempenham um papel de financiamento e influência, especialmente em nações em desenvolvimento. Seus empréstimos e as condicionalidades a eles associadas podem direcionar reformas educacionais, impulsionando a adoção de modelos pedagógicos específicos e a implementação de políticas de avaliação. Stephen Ball (2012) é um pesquisador proeminente que analisa esse fenômeno sob a ótica da circulação de políticas, investigando como modelos e reformas educacionais são transferidos e adaptados globalmente, muitas vezes com o incentivo de financiamentos externos que visam alinhar as agendas nacionais às prioridades internacionais.

Por fim, o setor privado e as fundações empresariais atuam como financiadores e influenciadores, promovendo agendas específicas e exercendo pressão sobre as políticas educacionais por meio de doações e parcerias público-privadas. Essa participação tem sido objeto de crítica por parte de diversos pesquisadores da educação brasileira. Fernando Cássio (2015, p. 34) argumenta que:

A crescente presença de atores privados na formulação e execução de políticas educacionais representa um risco à autonomia do Estado e à garantia do direito social à educação, uma vez que tais atores podem pautar as agendas conforme seus próprios interesses e visões de mundo.

A inclusão de programas que fortaleçam efetivamente as escolas públicas em regiões marginalizadas, com implementação de políticas públicas integradas, capazes de superar desigualdades históricas e sociais. Para tanto, torna-se imprescindível investir em infraestrutura adequada, juntamente com a valorização e formação continuada de professores para aplicação pedagógica de métodos adequados a cada realidade assegurando as condições de acesso e permanência são caminhos viáveis e necessários. Somente por meio da articulação de reformas estruturais e da valorização dos sujeitos que integram as comunidades escolares será possível transformar o panorama educacional brasileiro, tornando-o um verdadeiro instrumento de cidadania e igualdade (Machado, 2009; Cássio, 2015).

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho na busca esgotar o tema, mas contribuir para uma reflexão crítica. Uma vez que a BNCC revela implicações sociais políticas e culturais que carecem de atenção de todos ao aprofundar as desigualdades e ignorar a diversidade, centralizar decisões curriculares priorizando a formação tecnicista em detrimento de uma educação crítica. A complexidade que envolve a educação no Brasil demanda análises constantes e multifacetadas, capazes de integrar novos olhares e vivências. Esse campo de estudo, rico e desafiador, segue aberto para contribuições que possam, de forma crítica e fundamentada, pressionar por políticas públicas mais justas e inclusivas (Ball, 2012). A pesquisa aqui concluída não é um ponto final, mas um convite para que acadêmicos e educadores perpetuem o debate sobre o papel da educação como força transformadora da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.105. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.
- ALBUQUERQUE, D. V. S. Percepções do eleitorado sobre a inserção política das mulheres: a construção da imagem pública de Dilma Rousseff. In: LIMA, E. C. A. (Org.). **Gênero e política: a disputa das mulheres por espaços de poder**. Campina Grande-PB: EDUEFG, 2016.
- ALENCAR, F. V. de. **A reforma trabalhista de 2017 no Brasil: uma perspectiva histórica dos direitos trabalhistas e de sua destruição em um período de crise (2011-2017)**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, 2023.
- ALMEIDA, C. R. **A participação do “Grupo Cogna Educação” na financeirização da educação básica no Brasil**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: 10.14393/ufu.di.2022.285.
- AMARANTE, L.; MACEDO, A. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Política Curricular e Neoliberalismo: uma crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. especial, p. 1224–1241, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68414. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68414>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- AMORIM, G. J. de; JUNIOR, A. de S. A proposta educacional de Gramsci e o Ensino Médio Integrado na perspectiva dos servidores-pesquisadores: conflitos e aproximações. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e15947, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15947. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15947>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARAUJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 767–785, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1312.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C. J. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- BALL, S. J. **Políticas educacionais: uma abordagem sociológica crítica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BALL, S. J. **Politics and policy in education**: The case of inclusive education in England. London: Routledge, 2012.

BEHRING, E. R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2018. v. 1, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22081>. Acesso em: 24 set. 2024.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITENCOURT, A. L. Michel Temer: do golpe ao desmonte brasileiro. **Marxismo 21**, Dossiê do golpe de 2016 à eleição do governo Bolsonaro, 2019. Disponível em: <https://marxismo21.org/do-golpe-de-2016-ao-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 10 set. 2024.

BOITO JR., A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BONETI, L. W. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 261-282, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p261>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BORGES NETO, J. M. Os governos do PT: poucas mudanças, nenhuma ruptura. **Marxismo21**, Dossiê 10 anos de governos do PT, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2014-2024. [2014]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL DE FATO. **Eduardo Bolsonaro é processado por comparação de professores com traficantes**. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/24/eduardo-bolsonaro-e-processado-por-comparacao-de-professores-com-trafficantes>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL DE FATO. **O golpe de 2016 porta para o desastre por Dilma Rousseff**. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL ESCOLA. **A organização e estrutura dos sistemas de ensino no Brasil**. [20--?]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/a-organizacao-estrutura-dos-sistemas-ensino-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL ESCOLA. **Candidatos presidência da república**. [20--?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/candidatos-presidencia-republica-2010.htm>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Impeachment**: o julgamento da presidente Dilma Rousseff pelo Senado Federal. Brasília: Senado Federal, SAJS, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/10/13/veja-aqui-o-pdf-do-livro/@@download/file/Julgamento%20Impeachment.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher presidente do Brasil**. [20--?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/206269-dilma-rousseff-e-eleita-a-primeira-mulher-presidente-do->. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Escolas municipais concentram 49,3% das matrículas**. [20--?]. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/escolas-municipais-concentram-49-3-das-matriculas#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,federal%20\(0%2C8%25](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/escolas-municipais-concentram-49-3-das-matriculas#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,federal%20(0%2C8%25). Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Governos FHC e Lula também fizeram manobras fiscais, afirma ministro**. [20--?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/466680-governos-fhc-e-lula-tambem-fizeram-manobras-fiscais-afirma-ministro>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 38398, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4298-guia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4298-guia&Itemid=30192). Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Biografia de Fernando Henrique Cardoso**. [20--?]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/biografia>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Nome do presidente Fernando Collor**. [20--?]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-collor/nome-dopresidente#:~:text=Observa%C3%A7%C3%A3o%3A%20Foi%20o%20primeiro%20Presidente,Collor%20foi%20afastado%20do%20poder>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Renan Calheiros decide manter processo do impeachment no Senado**. [20--?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487466-renan-calheiros-decide-manter-processo-do-impeachment-no-senado/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Senado aprova abertura de processo de impeachment e afasta Dilma por 180 dias**. [20--?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487742-senado-aprova-abertura-de-processo-de-impeachment-e-afasta-dilma-por-180-dias/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças**. [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Ministério da Educação, Brasília, DF, 14 dez. 2018.

BRELÀZ, Gabriela de. Advocacy das Organizações da Sociedade Civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e competição**: por que alguns países têm sucesso e outros não. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. da R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-17, 2020.

CALAZANS, D. P.; SILVA, D. O. V. da; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762021000401650&lng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000401650&lng=pt). Acesso em: 3 nov. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Renan Calheiros decide manter processo de impeachment no Senado**. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/487466-renan-calheiros-decide-manter-processo-do-impeachment-no-senado/>. Acesso em: 3 out. 2024.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: desafios da construção de uma cultura pedagógica. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13–29.

CARDOSO, F. H. **A arte da política: a história que vivi**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

CARRANO, P. “Lei de greve: uma barricada patronal”. **Brasil de Fato**, São Paulo, p. 7, 10-16 nov. 2011.

CARVALHO, Carin; COSTA, Carlos Odilon da; APPIO, Célia Regina; SILVA, Neide de Melo Aguiar. EDUCAÇÃO JESUÍTICA: CONTEXTO, SURGIMENTO E DESDOBRAMENTOS. v. 7, n. 2, Campo Largo, nov. 2008. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/474/363>. Acesso em: 13 de abr. 2025.

CÁSSIO, F. **A educação contra a barbárie: por um projeto popular para a escola brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CINTRA, L. A. “A hora de reativar a economia”. **Carta Capital**, São Paulo, p. 38-40, 23 nov. 2011a.

CINTRA, L. A. “A mãos no vespeiro”. **Carta Capital**, São Paulo, p. 34-36, 30 nov. 2011b.

CONGRESSO EM FOCO. **Políticas compensatórias não substituem a dignidade do emprego remunerado**. 2024. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/politicas-compensatorias-nao-substituem-a-dignidade-do-emprego-remunerado/>. Acesso em: 17 maio 2024.

COSSETIN, V. L. F. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 295-311, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wRgp9Hcwfwy3ztbPNdKvSyL/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2023.

COSTA NETO, P. L. da. **Institucionalização do Ensino de Filosofia no Brasil e Interpretações do Passado Nacional**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2023.

COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COUTO, C. G. **Expectativa positiva do eleitorado sobre governos é a regra**. [20--?]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po2412201007.htm>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CRUZ, P. Contribuição para o fortalecimento do Regime de Colaboração. In: ABRUCIO, F. L.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: <https://www.toaz.info/wp-content/uploads/2020/01/BNCC-Dilemas-e-Perspectivas-2018.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CURY, C. R. J. **Currículo, conhecimento e cultura**. Campinas: Papirus, 2006.

DANTAS, F. A. **Dilma Rousseff: uma mulher fora do lugar**. As narrativas da mídia sobre a primeira Presidenta do Brasil. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29934/1/dilma-rousseff-uma-mulher-fora-do-lugar-WEB.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

DE ALENCAR, F. V. **A reforma trabalhista de 2017 no Brasil: uma perspectiva histórica dos direitos trabalhistas e de sua destruição em um período de crise (2011-2017)**. 2023. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2023.

DE ALMEIDA OLIVEIRA, I.; MESQUIDA, P.; WESSLER BONETI, L. BNCC e desigualdades sociais: análise partindo dos princípios pedagógicos educacionais de Paulo Freire. **Revista InterSaberes**, [s. l.], p. e24tl4014, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2639>. Acesso em: 3 nov. 2023.

DIÁRIO DO VALE. **Parecer de Anastasia defende continuidade do processo de impeachment**. [20--?]. Disponível em: <https://diariodovale.com.br/>. Acesso em: 3 out. 2024.

DUARTE, N.; REIS, A. P.; CORRÊA, K. S.; SALES, G. M. **A reforma do Ensino Médio: entre imposições e resistências**. São Paulo: Autêntica, 2020.

EDELMAN, B. **A legalização da classe operária**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. **O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei federal, estadual e municipal**. [20--?]. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ESTADO DE MINAS (Estado). **Documentos revelam detalhes da tortura sofrida por Dilma em Minas na ditadura**. [20--?]. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/17/interna\\_politica,300586/documentos-revelam-detalhes-da-tortura-sofrida-por-dilma-em-minas-na-ditadura.shtml#google\\_vignette](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/17/interna_politica,300586/documentos-revelam-detalhes-da-tortura-sofrida-por-dilma-em-minas-na-ditadura.shtml#google_vignette). Acesso em: 27 jul. 2024.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Ano 10, n. 15, 2012.

FARIAS, C. dos S.; BOTAN RUFATO, G.; FERREIRA RUIZ, M. J. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.127053. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FERREIRA, N. S. C.; MORAES, M. C. M. **Políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**: disputas e consensos. São Paulo: Cortez, 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 out. 2024.

FIORI, G. et al. Vida de Antonio Gramsci. **Conflicto Social**, v. 7, n. 11, 2014.

FOLHA DE S.PAULO. **Eduardo Bolsonaro compara professor doutrinador a traficante**. [20--?]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/eduardo-bolsonaro-compara-professor-doutrinador-a-trafficante.shtml>. Acesso em: 24 maio 2024.

FRANCISCO, W. de C. e. Candidatos à presidência da República: 2010. **Brasil Escola**. [20--?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/candidatos-presidencia-republica-2010.htm>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação como política pública**: regulação e performatividade. Campinas: Autores Associados, 2014.

FRESU, G. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, A.; KREIN, J. D. A contrarreforma trabalhista e a fragilização das instituições públicas do trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas, n. 53, p. 89-106, 2018.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 11–28, 2017.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

GIOVANNETTI, L.; SALES, G. M. **Educação em disputa**: currículo, política e democracia. Curitiba: CRV, 2020.

GIROTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. e0207906, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

GLOBO.COM. **Conheça principais propostas de campanha de Dilma Rousseff**. [20--?]. Disponível em: <https://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/11/conheca-principais-propostas-de-campanha-de-dilma-rousseff.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GLOBO.COM. **Ensino médio público tem 8,6% de estudantes de famílias ricas.** [20--?]. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ensino-medio-publico-tem-86-de-estudantes-de-familias-ricas-diz-ibge.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GOMES, M. A. de O. **Vozes em defesa da ordem: O debate entre o público e o privado na educação (1945-1968).** Campinas, SP: Biblioteca HISTEDBR, 2006. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/marco\\_antonio\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/marco_antonio_artigo_0.pdf). Acesso em: 8 abr. 2024.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores: pensar a diversidade étnico-racial.** Brasília: MEC; SECAD, 2005.

GOULART, M. P. “A contrarreforma ambiental”. **Brasil de Fato**, São Paulo, p. 10, 29 dez. 2011 a 4 jan. 2012.

GRAMSCI, A. **A questão meridional.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: [https://amures.org.br/wp-content/uploads/2022/08/1349631\\_Antonio\\_Gramsci\\_\\_\\_Cadernos\\_do\\_carcere\\_\\_\\_vol\\_II.pdf](https://amures.org.br/wp-content/uploads/2022/08/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_II.pdf). Acesso em: 19 nov. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O novo imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2005.

HELB. **LDB de 1961.** [20--?]. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32:ldb-de-1961#:~:text=A%20primeira%20LDB%20foi%20publicada,para%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20LDB](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961#:~:text=A%20primeira%20LDB%20foi%20publicada,para%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20LDB). Acesso em: 17 maio 2024.

JORNAL ÉPOCA NEGÓCIOS. **Maior grupo de educação do país Kroton vira Cogna e se divide em quatro.** 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 17 maio 2024.

JORNAL GGN. **TV GGN: as cabeças da Fundação Lemann por trás da inutilidade do MEC.** 2024. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/educacao/tvggm-as-cabecas-da-fundacao-lemann-por-tras-da-inutilidade-do-mec/>. Acesso em: 17 maio 2024.

JUSBRASIL. **Parecer de Anastasia defende continuidade do processo de impeachment.** [20--?]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/parecer-de-anastasia-defende-continuidade-do-processo-de-impeachment/337066634>. Acesso em: 3 out. 2024.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil** (em questão, 6). São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva. In: SADER, E. (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19925/1/Aprender%20para%20ganhar%2C%20conhecer%20para%20competir.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LOPES, M. S. “Presidenta da república, mulher e cidadã”: uma análise da identidade de gênero nos discursos de Dilma Rousseff (2011-2013). **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revista.unifametro.edu.br/index.php/RDA/article/viewFile/68/87>. Acesso em: 27 set. 2024.

MACHADO, M. M. Financiamento da educação básica no Brasil: avanços e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-101, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/07.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MACIEL, D. De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. **Marxismo21**, Dossiê 10 anos de governos do PT, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MACIEL, D. “Melhor impossível: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula”. **Universidade e Sociedade**, Brasília – DF, n. 46, p. 120-133, jun. 2010.

MARTINS, C. E. **Consenso de Washington**. [20--?]. Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-consenso-de-washington#:~:text=O%20Consenso%20pretendia%20proporcionar%20estabilidade,foi%20o%20M%C3%A9xico%2C%20em%201995>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI. O projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2009.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 183, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5546>. Acesso em: 24 maio 2024.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018. DOI: 10.21814/rpe.12674.

MARTINS, J. M. L. Dilma Rousseff: vestígios da construção de uma candidata. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E POLÍTICA, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Compolítica, 2013. Disponível em: <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/GT-02-O%CC%82C%CC%A7o%CC%82-M+%C2%A1dias-e-Elei+%C2%BA+A%CC%81es-Joyce-Miranda-Le+u%CC%81o-Martins.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

MARTUSCELLI, D. E.; SILVA, N. L. S. da. O desmonte dos direitos trabalhistas e a imposição de limites à ação reivindicatória dos trabalhadores (2011–2021): uma análise da “agenda” conservadora da Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF). **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 53, n. 1, p. 175-221, mar./jun. 2022.

MENDONÇA, M. S. Reforma do Ensino Médio: uma análise crítica da Lei nº 13.415/2017. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 389–409, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol34n22018>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **O Capital-Livro 1**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Editorial Avante!, 1997. Disponível em: <https://www.pcp.pt/publica/edicoes/25501144/manifes.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MARX, K. **O capital**. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Disponível em: <https://www.ufscar.br/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: [https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01\\_Marx-Engels\\_Manifesto-Comunista\\_NOVO.pdf](https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01_Marx-Engels_Manifesto-Comunista_NOVO.pdf). Acesso em: 3 nov. 2023.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal**: Paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <https://www.ufsc.br/István-Mészáros-A-educacao-para-além-do-capital.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MORAIS, E. **Parecer de Anastasia defende continuidade do impeachment**. [20--?]. Disponível em: <https://www.esmaelmoraes.com.br/>. Acesso em: 3 out. 2024.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. In: ENCONTRO INTERNACIONAL CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE, 3., 2010, Serpa. **Anais [...]**. Serpa: Câmara Municipal de Serpa; odiarioinfo, 2013. DOI: 10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25897>. Acesso em: 19 nov. 2024.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. p. 2-14. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, T. G. S. O impeachment de Dilma Vana Rousseff: qualquer semelhança com a história é mera coincidência. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v. 12, n. 28, p. 244-253, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/download/13765/244-253>. Acesso em: 26 set. 2024.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-Vista**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1056–1086, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457>. Acesso em: 3 nov. 2023.

OCDE. **Global competency for an inclusive world**. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/global-competency.htm>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Políticas curriculares e o direito à educação: a base nacional comum curricular em debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 617–633, 2018.

OPPENHEIMER, A. **Basta de histórias!**: A obsessão latino-americana com o passado e as 12 chaves do futuro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

PEREIRA, F. M. **A ofensiva liberal conservadora sob o bolsonarismo**: um estudo dos livros no PNLD 2021 sociologia. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político**, intelectual e financeiro (1944-2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações Vol**, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Pfeiffer/publication/353579551\\_Reforma\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_e\\_BNCC\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Pfeiffer/publication/353579551_Reforma_do_Ensino_Medio_e_BNCC_-)

Divisoões Disputas e Interdições de Sentidos/links/64c3e65c6f28555d86dae1e0/Reforma-do-Ensino-Medio-e-BNCC-Divisoões-Disputas-e-Interdições-de-Sentidos.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

PINHEIRO, A. C. **Pensando os think tanks**: uma revisão da produção acadêmica brasileira. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia e Ciências Políticas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

POMAR, V. Os dez anos de governo do PT: caráter de classe e relação com política neoliberal. **Marxismo21**, Dossiê 10 anos de governos do PT, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia de Michel Temer**. [20--?]. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/biografia-1/biografia>. Acesso em: 3 out. 2024.

PRONER, C.; CITTADINO, G.; TENENBAUM, M.; RAMOS FILHO, W. (Orgs.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

PUGLIA, L. S. Gramsci e os intelectuais de direita no Brasil contemporâneo. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 2, 2018.

QUEVEDO, E. A. I. T. **Da reestruturação produtiva iniciada na década de 1990 à produção da Base Nacional Comum Curricular**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2021.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 1 out. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 467 p.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/834778/mod\\_resource/content/1/RIBEIRO%2C%20Darcy.%20O%20povo%20brasileiro%20%281995%29.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/834778/mod_resource/content/1/RIBEIRO%2C%20Darcy.%20O%20povo%20brasileiro%20%281995%29.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.

ROCHA, R. M. A Base Nacional Comum Curricular e as políticas públicas para a educação básica: tensões e desafios. In: SOUSA, C. P.; FRANGELLA, R. (Orgs.). **Currículo, justiça e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 215–229.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. São Paulo: DP&A, 2007.

SADER, E. **Lula y Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12788/1/LulaeDilma.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

SADER, E. **A nova toupeira**: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, A. A. dos. **Relembre as principais ações dos 100 dias do governo Temer**. 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/relembre-as-principais-acoes-dos-100-dias-do-governo-temer/375633108>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. **Fernando Henrique lança programa Bolsa Escola em Capão Bonito**. [20--?]. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/fernando-henrique-lanca-programa-bolsa-escola-em-capao-bonito/>. Acesso em: 17 maio 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **A lei da educação**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação brasileira: problemas. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. **The self-restraining state**. Power and accountability in new democracies. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1999.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 95-104, mai./ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G6NwYF7z7khvhqjQmkz7cfM/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.;

MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 36. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

SILVA, R. A. da. **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: contradições da formação técnica. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, V. F. da. A reforma do Ensino Médio e os desafios da educação básica no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 123-140, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/969>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, T. T.; NETO, L. P.; VICENTE, G. C. A BNCC como política pública de Estado: contribuições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 329–346, 2015.

SIMIELLI, Lara. E. **Coalizões em educação no Brasil**: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

SINGER, A. “Raízes sociais e ideológicas do lulismo”. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 85, p. 83-102, dez. 2009.

SOARES, F. A. G. **A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer**: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12639>. Acesso em: 1 out. 2024.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe**: entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: LeYa, 2016.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEDESCO, A. L.; SCHWENGBER, I. L. De Husserl a Freire: reflexões sobre o conceito de competência na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1–12, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.15157.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15157>. Acesso em: 3 nov. 2023.

TEIXEIRA, T. Os BRICS na visão dos principais think tanks norte-americanos. **Revista Carta Internacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 132-145, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/viewFile/43/27>. Acesso em: 27 fev. 2025.

TENENBAUM, M.; PRONER, C.; CITTADINO, G.; RAMOS FILHO, W. (Orgs.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação**. Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais. São Paulo, 2006a.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação**. Rumo a 2022. São Paulo, 2006b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas**. São Paulo, 2007a.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Editora Moderna, 2010.

VANNUCHI, P. de T. Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. In: SADER, E. (Org.). **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 58, p. e10726, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n58.10726. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VAZ, G. F. F. **O que é que a Dilma tem?**: os enquadramentos da presidenta e da mulher Dilma Rousseff. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR4FK7>. Acesso em: 27 set. 2024.

WORLD BANK. **Strengthening Oversight and Accountability**: An Overview of Good Practice. Washington, DC: World Bank, 2007.