



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

MARIA EDUARDA SILVA DOS SANTOS

**Educação sob a ótica do Capital: fundamentos
político-pedagógicos da Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/17)**

RECIFE

2024

MARIA EDUARDA SILVA DOS SANTOS

**Educação sob a ótica do Capital: fundamentos
político-pedagógicos da Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/17)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de graduação em Serviço Social da
Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Ciências Sociais Aplicadas, como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Maria das Graças e Silva

Coorientadora: Catarina Cerqueira De Freitas Santos

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Dos Santos, Maria Eduarda Silva.

Educação sob a ótica do Capital: fundamentos político-pedagógicos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) / Maria Eduarda Silva Dos Santos. - Recife, 2024.

65 folhas.

Orientador(a): Maria das Graças Silva

Coorientador(a): Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social - Bacharelado, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Neoliberalismo . 3. Reforma do ensino médio. 4. Serviço Social. I. Silva, Maria das Graças . (Orientação). II. Santos, Catarina Cerqueira de Freitas . (Coorientação). IV. Título.

360 CDD (22.ed.)

Maria Eduarda Silva dos Santos

**Educação sob a ótica do Capital: fundamentos
político-pedagógicos da Reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/17)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de graduação em Serviço Social da
Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Ciências Sociais Aplicadas, como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Serviço Social..

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria das Graças e Silva
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Catarina Cerqueira de Freitas Santos
(Coordenadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Sandra Maria Batista Silveira
(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Simone e Batista, minha imensa e eterna gratidão, por tudo e por tanto. Só eu sei o quanto foi difícil me apoiarem desde o início, permitindo e me dando todo o apoio necessário com apenas 18 anos, em outra cidade para iniciar a graduação. Essa conquista não é apenas minha, é nossa, e com toda certeza, foi por vocês que sempre tentei dar o meu melhor.

Para minha pessoa favorita no mundo, meu primo, meu conselheiro, meu melhor amigo, que mesmo periodicamente distante se fez tão presente e disponível pra me ouvir e acolher. Obrigada, Leko, às vezes me pergunto o que seria de mim sem você.

As melhores companhias matinais, melhores estagiários do mundo/do mês e futuros colegas de profissão, Bibizinha, Fran Fran e Vic. Obrigada demais por toda paciência, por todo fecho que eu precisava levar, por todo carinho, por todos os almoços, saídas extraoficiais, mas principalmente, por toda parceria, cuidado, acolhimento e apoio. Vocês foram essenciais, sempre deram um jeitinho de me animar, enquanto dizia que iria desistir e não aguentava mais, grata por me deixarem quietinha estudando e por me estimularem das mais diversas formas possíveis, vocês são incríveis.

Para minha duplinha, minha pequena Eva, agradeço por ter te conhecido, agradeço mais ainda pela nossa amizade, conexão e por me fazer compreender o verdadeiro significado de parceria, você com certeza foi um dos melhores presentes que a UFPE me deu. Desde já, sinto orgulho das profissionais que seremos e feliz por poder vivenciar e compartilhar todas as nossas futuras conquistas com você. Obrigada por tudo, Evinha.

As minhas queridíssimas e maravilhosas supervisoras do HUP, Aline, Andrea, Helena e Jéssica. Guardo com tanto carinho cada momento de aprendizagem, de orientação, de troca, de risadas, de apoio, de cafezinho no meio do plantão, nem consigo mensurar o quão importante esse estágio foi pra mim. Obrigada por me encorajarem, acreditarem e confiarem em mim, vocês foram uma verdadeira inspiração como pessoas e como profissionais.

Para a minha supervisora e as demais supervisoras compulsórias da URB (as de verdade, sabem quem são). Vocês foram uns mimos que o universo colocou na minha vida, que deixaram todas as manhãs alegres, fluídas e prazerosas. Além de profissionais incríveis e extremamente competentes, se tornaram amigas, obrigada por isso. Nunca esquecerei das nossas trocas e dos aprendizados,

cada momento foi extremamente significativo e estarei levando eles para além da vivência de estágio, com toda certeza.

Para Juan, meu parceirinho de treino. Você foi fundamental durante todo esse processo estressante de escrita, para além de amigo, você se fez um refugio, me fez persistir, ter disciplina e foco para manter minha skin de ratinha de academia, teve toda paciência do mundo comigo diariamente, mesmo nos meus piores dias. Sou imensamente grata e feliz por termos nos aproximado e criado essa amizade gostosa e leve, e nunca esquecerei o quão especial e importante você é.

Ao meu eterno trio U(F)PE, Karlinha e Maggie, que me acompanharam desde a UPE, fizemos a transferência juntas e como prometido, permanecemos parcialmente juntas. Vocês significam muito pra mim, obrigada pelo companheirismo e pela partilha. Apesar dos impasses e desencontros da vida, nosso trio permanece vivo no meu coraçãozinho.

Para meu grupinho de usuárias, Eva, Karlinha e Lilia. Faço esse agradecimento em especial, mas sem saber descrever o sentimento de felicidade e de orgulho que tenho por vocês e pela gente. Acompanhamos umas às outras durante essa graduação, que embora tenha chegado na metade, vocês fizeram com que eu me sentisse amiga de vocês por uma vida inteira. Grata e feliz demais por ter as encontrado nesse caminho, com toda certeza levarei vocês para além da vida acadêmica, obrigada por tudo.

Ao grupão de maneira geral, Aninha, Mari, Nath, Edu, Leila, Laura, Maggie, foi um imenso prazer dividir essa jornada com vocês, obrigada.

Por fim, não poderia deixar de agradecer às minhas orientadoras: Professora Catarina e Professora Graça Silva. Para Catarina, acredito que a senhora foi um verdadeiro achadinho, que acabou se tornando um anjo. Muito obrigada pela atenção, pela paciência, pelas orientações e correções, e principalmente por acreditar em mim. Para Graça, se não fosse pela senhora, não teria encontrado o objeto da minha pesquisa, que apesar das dificuldades e distanciamento com a temática escolhida, a senhora se dispôs a pesquisar e se aprofundar na medida do possível para ser minha orientadora. Além disso, sempre tentou me estimular e me dar confiança para ir em frente na produção dessa pesquisa, muito obrigada.

"Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica" (Freire,p.89, 1984).

RESUMO

O presente estudo busca adentrar-se nas discussões referente às políticas educacionais brasileiras, tendo como enfoque a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), redigida durante o mandato de Michel Temer. A proposta, inicialmente apresentada pela Medida Provisória N° 746/16, gerou controvérsias ao flexibilizar o currículo e eliminar disciplinas como Filosofia e Sociologia, dentre outras mudanças relacionadas ao Ensino Médio. Mais adiante, a MP foi transformada na Lei nº 13.415/17, responsável por alterar a LDB/96 e por regular o Fundeb. Com isso, tem-se como principal objetivo compreender os fundamentos político-pedagógicos contidos na proposta de reforma do Ensino Médio, com ênfase na contextualização socioeconômica e política que levou a sua implantação. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, explorando a relação entre educação, neoliberalismo e o desenvolvimento das políticas educacionais. Desse modo, embora a justificativa para a elaboração e incorporação da medida em questão apresenta-se como uma alternativa para aumentar a autonomia dos estudantes e reduzir o índice de evasão escolar, foi possível identificar que a reforma negligencia a realidade das escolas públicas e a diferença entre a qualidade do ensino oferecido a classe trabalhadora e a classe dominante. Portanto, o Novo Ensino Médio configura-se como mais uma estratégia por parte do Capital para promover o empobrecimento da população e ampliar a desigualdade social.

Palavras-chaves: Educação, neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio e Serviço Social.

ABSTRACT

The present study seeks to enter into discussions regarding Brazilian educational policies, focusing on the reform of the New Secondary Education (Law No. 13,415/17), written during Michel Temer's mandate. The proposal, initially presented by Provisional Measure No. 746/16, generated controversy by making the curriculum more flexible and eliminating subjects such as Philosophy and Sociology, among other changes related to High School. Later, the MP was transformed into Law No. 13,415/17, responsible for amending LDB/96 and regulating Fundeb. With this, the main objective is to understand the political-pedagogical foundations contained in the proposed reform of Secondary Education, with an emphasis on the socioeconomic and political contextualization that led to its implementation. To this end, bibliographical and documentary research was carried out, exploring the relationship between education, neoliberalism and the development of educational policies. Thus, although the justification for the elaboration and incorporation of the measure in question presents itself as an alternative to increase student autonomy and reduce the school dropout rate, it was possible to identify that the reform neglects the reality of public schools and the difference between the quality of education offered to the working class and the dominant class. Therefore, the New Secondary Education is configured as another strategy on the part of Capital to promote the impoverishment of the population and increase social inequality.

Keywords: Education, neoliberalism, Reform of the New Secondary Education, and Social Service.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDES: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Andes- SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPG: Associação Nacional de Pós-graduandos.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CFESS: Conselho Federal de Serviço Social

CFP: Conselho Federal de Psicologia

CNTE: Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

Conif: Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FNE: Fórum Nacional de Educação.

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INESC: Instituto de Estudos Socioeconômicos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

MEC-AID: Ministério da Educação e a Agência de Desenvolvimento Internacional

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PBF: Programa Bolsa Família

PME: Programa Mais Educação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

PRONASEC: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Rural

ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

ProUni: Programa Universidade Para Todos

PRODASEC: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano

PT: Partido dos Trabalhadores

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SNE: Sistema Nacional de Educação

UNE: União Nacional dos Estudantes.

Ubes: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A GÊNESE ONTOLÓGICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	17
2.1 As concepções de educação na sociabilidade capitalista.....	20
2.2 Um breve resgate histórico da política educacional brasileira (1930-1980).....	23
3 OS PRECEDENTES DO NEOLIBERALISMO E SUA MANIFESTAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES.....	28
3.1 A desestruturação da educação frente aos avanços do neoliberalismo no Brasil.....	32
4 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE DISPUTA E A FOCALIZAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA LDB/96 E A LEI 13.415/17.....	39
4.1 A questão social e o Serviço Social na educação.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O trabalho em questão insere-se no debate sobre as políticas educacionais brasileiras, sobretudo pela maneira a qual a mesma se desenvolve no contexto social, político e econômico vigente. Tem-se como enfoque a proposta de reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, oriunda de um contexto político conturbado derivado do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Em termos de contextualização, durante o mandato de Michel Temer (2016-2018), foi redigida a Medida Provisória Nº 746/16, responsável por apresentar inúmeras mudanças para esse nível de ensino. Dentre as modificações contidas na referida medida, as que mais chamaram atenção da sociedade e da mídia foi a retirada da obrigatoriedade das disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, além da organização e flexibilização das novas bases curriculares. No ano seguinte, a MP 746 foi aprovada e converteu-se na Lei 13.415 de 2017, que altera a Lei de Diretrizes de Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96) e a regulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/07).

Naquele momento, o principal discurso utilizado para implementação da reforma pautava-se em oferecer mais autonomia e liberdade para o estudante e pretendia apresentar-se como solução aos índices de evasão escolar. Contudo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2017, entre as pessoas de 18 a 24 anos, a taxa de escolarização foi de 31,7%, enquanto no ano de 2016 a taxa de escolarização foi de 32,8%. Com relação à taxa de escolarização na faixa etária de 15 e 17 anos, tem-se que esta foi de 87,2% no ano de 2017, comprovando que o atraso e a evasão escolar se intensificam no ensino médio. Com base nisso, a proposta em questão configura-se como uma alternativa contraditória diante do presente cenário educacional brasileiro, visto que tal medida desconsidera a realidade das escolas públicas e da qualidade de ensino oferecido para as classes subalternas, o que consequentemente viria a refletir no aumento das taxas de evasão escolar.

Parte-se da hipótese de que a efetiva implementação da reforma do Ensino Médio, pode vir a acarretar uma série de consequências para a classe trabalhadora, em razão das diferentes expressões da questão social existentes no ambiente escolar, que elevam o índice de evasão escolar. Em uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado na Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo central foi identificar e analisar as expressões da questão social na atuação de assistente sociais em escolas públicas, foram encontrados casos relacionados à desemprego, vínculos familiares fragilizados, violência, problemas de saúde, fome, entre outros (De Souza, *et al*, 2022). Questões essas que demandam da intervenção profissional de assistentes sociais, pois, estas são profissionais aptas e competentes a investigar a realidade social a qual o sujeito está inserido, direcionando-os aos demais equipamentos sociais.

Assim, a aproximação com a temática deu-se através de inquietações sobre a problemática em torno da mercantilização da educação e como tal fenômeno está diretamente relacionado com o desenvolvimento societário. Atrelado a isso, a questão da educação é pouco debatida na graduação em Serviço Social, embora essa seja uma categoria capaz de promover contribuições significativas no espaço sócio ocupacional em questão. Tanto a educação, nesse caso, a escolar e o Serviço Social são provenientes da ascensão do sistema capitalista, sendo considerados como meios apropriados pelo Estado para estabelecer a ordem social. Essa relação pode ser evidenciada mediante aos estudos acerca da dinamicidade que impulsiona o Capital. Além disso, as discussões referente a inserção do assistente social e de psicólogos nas escolas, como consta na Lei nº 13.935/19, aprovada pelo Congresso Nacional, motiva-nos a aprofundar sobre o assunto, pois, a partir da efetiva implementação da lei é possível que se origine uma maior necessidade por parte da categoria profissional em adentrar-se nos estudos sobre educação, objetivando uma melhor qualificação para a atuação profissional dentro das escolas.

Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho será refletir sobre os fundamentos político-pedagógicos que fomentaram a proposta de Lei nº 13.415/17, correspondente a reforma do Ensino Médio no Brasil. Para isso, apresentamos um estudo sobre a gênese da educação na nossa sociedade e buscamos compreender as concepções de educação que emergiram com o advento do capitalismo, e sobretudo com os avanços do neoliberalismo. Com isso, problematizamos as mudanças presentes na proposta de reforma, além refletir sobre os interesses das organizações que determinam o Ensino Médio como um campo de disputa. Diante desses propósitos, foi elaborada uma pesquisa qualitativa, visando compreender profundamente o contexto sociopolítico e econômico que levou a implantação da Lei nº 13.415/2017.

Em vista disso, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica a fim de analisar documentos e informações disponíveis para entender o processo histórico e as mudanças ocorridas na sociedade que antecederam a criação da legislação da reforma do ensino médio. Dessa forma, o levantamento bibliográfico teve como finalidade fornecer uma coleta de informações relevantes a partir de livros, artigos e outros materiais acadêmicos relacionados a reforma do ensino médio, neoliberalismo e políticas educacionais. Por meio disso, buscamos fundamentar nossas interpretações, colaborando para a compreensão da relação entre os conteúdos abordados, articulando aspectos da totalidade das relações capitalistas com as singularidades da Reforma do Ensino Médio.

A pesquisa documental foi responsável por disponibilizar subsídios para a construção da monografia em questão na qual buscou respaldar-se em fontes documentais, como leis, decretos, relatórios governamentais, análise de especialistas e reportagens jornalísticas. A utilização dessas fontes, embora siga os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, faz-se necessária visto que as principais documentações que fomentaram a monografia são documentos de “primeira mão”, ou

seja, não receberam nenhum tratamento analítico (Gil, 2002). Por meio disso, torna-se possível produzir um trabalho analítico e crítico. Além do mais, toda pesquisa respeitou os princípios éticos de pesquisa, com o uso adequado das citações e de fontes confiáveis.

Exposto isso, o segundo capítulo será dividido em três seções: A primeira irá explorar a natureza ontológica e a importância social da educação, fundamentando-se na teoria do filósofo húngaro Lukács (1986). Tal perspectiva facilita a compreensão do desenvolvimento social, demonstrando a maneira como a educação perpassa as transformações da sociedade, na qual é permeada por antagonismos. De acordo com a concepção ontológica materialista, a base para o surgimento da vida deu-se através do desenvolvimento do ser inorgânico, que mais adiante, sucedeu o aparecimento do ser orgânico e posteriormente no Ser social. Através dessas interações, originam-se os processos históricos que impulsionam os desdobramentos e o progresso da sociedade, que estimulam na manifestação de necessidades a serem supridas, fomentando a emergência da educação.

No item 2.1 será abordado as concepções de educação na sociabilidade capitalista. Nesse momento, discutiremos o conceito de formação integral do indivíduo e como este relaciona-se com a educação, destacando o papel desempenhado pela educação diante dos processos sociais. Inicialmente, será descrito como a educação é responsável por desenvolver para além de um conhecimento acadêmico, salientando outros aspectos que a compõem, como a dimensão intelectual, emocional, política, cultural entre outras. Em seguida, serão exploradas suas diferentes concepções adquiridas ao longo da história, sobretudo, com o advento do capitalismo, que determina a educação como um fenômeno classista, considerando a divisão técnica e social do trabalho. Com relação ao item 2.2, será estabelecido um breve resgate histórico das políticas educacionais no Brasil, com recorte temporal da década de 1930 com o governo de Getúlio Vargas até o final da ditadura militar na década de 1980, articulando a conjuntura brasileira com o desenvolvimento das políticas de educação.

Na seção 3, examinaremos os antecedentes que favoreceram o aparecimento do neoliberalismo, desde o liberalismo clássico até sua ascensão enquanto ideologia dominante no mundo contemporâneo. No item 3.1, tem-se como enfoque uma análise sobre a relação entre educação e o Capital, baseando-se nas formas como o Estado manipula a educação em seu favor. Para isso, utilizaremos autores como Daniel Cara (2019), que fundamenta-se nas perspectivas de Karl Marx e Paulo Freire, a fim de evidenciar a importância da compreensão da educação enquanto apropriação de cultura, direito universal e necessidade para o pleno desenvolvimento da humanidade. O texto investiga o contexto histórico brasileiro desde a década de 1990, quando se deu a adesão do pensamento neoliberal nas políticas, na qual impulsionaram a privatização e reformas educacionais, demonstrando os impactos de tal implantação, responsável pela desestruturação do sistema educacional brasileiro.

A última seção será dividida em duas partes: a primeira corresponde ao entendimento das razões pelas quais o Ensino Médio consolida-se como um campo de disputa, a fim descrever a real conjuntura em que tal nível de ensino está fincado. Na sequência, formulamos uma comparação entre a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Proposta de Reforma do Ensino Médio de 2017, destacando as principais alterações contidas na nova legislação, que refletem nas condições de desigualdade social do estudante. Por fim, o item 4.1 refere-se sobre os parâmetros de atuação do Serviço Social na educação, debatendo a sua emergência, evolução e contribuições no espaço sócio ocupacional em questão.

2 A GÊNESE ONTOLÓGICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento dos processos históricos que regem a sociedade atual revela-se de uma maneira complexa e marcada por contradições. Sendo assim, para de fato compreender as determinações e as funções sociais existentes hoje, torna-se necessário partir como premissa da concepção materialista da existência do mundo, expressa pelo filósofo húngaro Lukács (1986). Tal linha de pensamento demonstra a maneira como o Ser, ou seja, a vida, o universo e tudo o que nele habita, desenvolve-se de forma única, mas ao mesmo tempo conservando aspectos da sua diferenciação interna. De maneira geral, a concepção ontológica materialista visa explicitar que o desenvolvimento do ser inorgânico é a base para o surgimento da vida e a partir desse movimento promove-se a origem e a continuidade da sociedade.

De acordo com o materialismo de Lukács (1986), o ser inorgânico é incapaz de se reproduzir, não possui vida, sendo composto por processos físico-químicos capazes de transformar o ser inorgânico em outro ser inorgânico. Dessa forma, a principal característica presente nessa esfera é o fato da sua existência ser considerada independente, a qual sua essência única possibilita o seu vir a ser, com isso, tais interações ocorrem de maneira causal, construindo um “automovimento que repousa sobre si mesmo” (Lukács, 1986, v 14, p.13 e 235). Com base nesse movimento de causa e efeito que permeia o ser inorgânico, ocorre a promoção da reorganização espontânea da matéria do mesmo em novas formas. A partir disso, em determinado momento do processo de reorganização da matéria, tornou-se possível que algumas moléculas conseguissem reproduzir a si mesmas, dando origem ao ser orgânico (Andrade, 2016).

O surgimento do ser orgânico se deu através de um salto ontológico, também denominado de salto de desenvolvimento:

[...] entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma mais complexa, verifica-se de qualquer modo um salto; esta forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma mais simples. (Lukács, 1986, v. 14, p. 227).

Segundo o que foi exposto, o salto ontológico emerge no interior dos processos históricos, produzindo a formação de um de ser mais complexo. Dessa forma, o ser orgânico proveniente de movimentos e interações físicas e quimicamente espontâneas apresenta-se como uma forma qualitativamente nova, sendo possível evidenciar a presença de novos aspectos em relação ao ser inorgânico. As principais características encontradas na esfera orgânica são o primeiro indício do surgimento da vida, possuindo uma consciência condicionada e instintiva, sendo capaz de reproduzir a si mesmo e possuindo traços de dependência com a esfera inorgânica.

O fenômeno da dependência que caracteriza o ser orgânico é compreendido pela dinâmica que constitui o salto ontológico. Conforme Mariana Andrade (2016, p. 21):

A autoconstituição do complexo categorial da nova esfera, embora tenha como predominante as suas próprias forças, relações, categorias, leis, etc., encontra na esfera inferior alguns “pressupostos e possibilidades” imprescindíveis à sua realização (Lukács, 1986, v. 14, p. 11). Não há vida possível sem a matéria inorgânica. Com o salto ontológico à vida surgem, pois, forças, relações, categorias, leis, etc., essencialmente novas, que têm no estágio precedente de desenvolvimento da matéria, o ser inorgânico, a base ineliminável da possibilidade de sua existência, mas, que, todavia, tal gênese dá início a um processo de autonomização relativa desta nova essência, a vida, que, progressivamente, no decurso do seu desenvolvimento, revela suas próprias leis, sua específica legalidade.

O processo de consolidação e evolução do novo tem como base a junção da ruptura e continuidade, ou seja, através de um movimento de continuidade e conservação do velho, atrelado a um movimento de descontinuidade, estabelecendo novas características, tem-se a efetivação do salto ontológico.

Mais adiante, a partir de um determinado momento, na qual presencia-se condições favoráveis para criar-se o novo, juntamente ao alto grau de desenvolvimento da esfera orgânica, através de mais um salto ontológico, origina-se o Ser social. Nesse momento, o agora Ser social que também pode ser reconhecido como a sociedade em si, manifesta uma essência única em comparação com as demais formas de ser, sendo esta fundada pelo surgimento do trabalho, responsável por impulsionar o desenvolvimento societário. A importância social intrínseca no trabalho é dada através da sua relação estabelecida entre o homem e a natureza, mediado e regulado por uma ação orientada no consciente do indivíduo, na qual é possível obter previamente o produto do trabalho na imaginação do sujeito, antes mesmo de efetivar a ação (Maceno, 2019, p. 27). Para Marx, a categoria trabalho corresponde:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (1996.a, 297-298).

A capacidade de realizar trabalho aparece como resposta às necessidades humanas, tendo como finalidade garantir a subsistência do homem. Com isso, no interior do processo de trabalho está contido o princípio da teleologia¹, ou seja, uma atividade orientada para determinado fim, a

¹ As explicações teológicas da história, por exemplo, constituem-se em teleologias. Para a visão judaica cristã, por exemplo, não apenas o início do cosmos é explicado, mas o próprio fim da história do Ser já está dado. Neste caso, a compreensão de toda história é teleológica, começa com o Gênesis e termina com o apocalipse, independentemente do que os homens fizerem, o fim último já está estabelecido. Essa compreensão teleológica da história foi no campo da filosofia e da ciência há muito tempo superada, embora a visão teleológica fundada nas religiões ainda seja

qual é previamente idealizada na consciência do indivíduo, sendo esta uma essência que existe exclusivamente no Ser social (Maceno, 2019, p.28-29). Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho torna-se fundamental, pois, além de possibilitar uma transformação com o mundo natural, promove um processo de complexificação capaz de construir e moldar o mundo social, consolidando a partir disso a formação dos complexos sociais. Vale ressaltar que o trabalho também é um complexo social, contudo, é considerado um complexo primário. Os demais complexos secundários têm como característica a transformação do homem pelo homem, enquanto os primários remetem ao processo de transformação do homem com a natureza.

Os complexos sociais secundários que se revelam posteriormente em dado grau de complexidade no interior da esfera social, colaboram e tornam-se necessários para a realização do trabalho, visto que a medida a qual a sociedade se desenvolve e se complexifica, origina-se novas necessidades. Alguns exemplos de categorias de complexos sociais secundários essenciais para o impulsionamento societário correspondem a consciência, conhecimento, a linguagem e a educação.

o fato de que o trabalho dá origem a uma nova objetividade, o que implica o desenvolvimento de vários outros complexos sociais. Essas formas de posições teleológicas, surgidas a partir da necessidade imposta pelo trabalho, têm por função social a mediação entre homem/homem e são complexos sociais orientados para a realização de posições teleológicas cuja objetivação destina-se a desencadear o desenvolvimento de ações em outros sujeitos (Maceno, 2017, p.39).

Dentre todos os complexos sociais existentes, a educação é um processo social que se destaca por se inserir como um dos meios de sociabilidade entre os homens, e também por ser responsável por construir respostas às novas necessidades humanas. A função social da educação é atuar diretamente na construção dos indivíduos, em prol de intermediar a reprodução social (Maceno, 2017, p.91). De acordo com Peter Berger e Thomas Luckmann:

“A autoprodução do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas. Nenhuma dessas formações pode ser entendida como produto da constituição biológica do homem, a qual, conforme indicamos, fornece somente os limites externos da atividade produtiva humana. Assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano. O ser humano solitário é um ser no nível animal. Logo que observamos fenômenos especificamente humanos entramos no reino do social. A humanidade específica do homem e sua socialidade estão inextricavelmente entrelaçadas. O homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius (2003, p.74-75).”

predominante. A esta altura já está claro para o leitor que nosso tratamento neste livro distancia-se da compreensão ideológico-religiosa, portanto abstraímos aqui os diversos matizes religiosos. Posto isto, afirmamos, a partir de Lukács, que não existia, no interior do Ser, até o momento em que o homem passa a realizar trabalho, nenhuma atividade teleológica, nenhuma ação que fosse conscientemente posta com vista a um fim predeterminado. Este princípio de movimento inexistia. No mundo natural, em outras palavras, na esfera do ser inorgânico e orgânico, não há atividade teleológica. O princípio de movimento que regula as esferas de ser anteriores é o da causalidade. Podemos dizer que a causalidade é uma forma de movimento oposta à teleologia. Para haver teleologia é necessário que haja alguém que ponha um fim, ou seja, que coloque em movimento uma ação que se dirija a uma dada finalidade. No caso das teleologias religiosas, essa posição seria realizada por Deus (Maceno, 2019, p.28-29).

Com isso, compreende-se que a educação, igualmente como a linguagem, se consolida como uma atividade puramente humana e social, contudo se assume como determinação imposta pela natureza, que oferece ao homem civilização e humanização. Esse fenômeno acontece visto que nas sociabilidades mais complexas emerge uma ampliação da necessidade de influenciar o homem pelo homem, promovendo-se dessa forma a autoconstrução humana (Maceno, 2019, p. 45-46).

Notoriamente determinadas categorias dos complexos sociais secundários, como a linguagem, o conhecimento e a educação, adquiriram certa autonomia frente ao trabalho, sobretudo quando analisadas dentro do contexto da sociabilidade capitalista. Tonet (2003, p.16) afirma que tais esferas conquistaram uma espécie de autonomia relativa, visto que essas dimensões sociais possuem “natureza e funções específicas que só poderiam cumprir sua função social se tivessem uma autonomia (relativa) com relação a matriz que lhe proporcionou origem”, neste caso, o trabalho. Sendo assim, na mesma medida em que o homem realiza trabalho, produz-se conhecimento, na qual torna-se imprescindível que seja passado de geração em geração através da educação. Apesar disso, é evidente a maneira como a educação, assim como qualquer outra esfera que compõem a sociabilidade humana, se dispõem a acompanhar as transformações sócio-históricas.

Dessa forma, dentro do contexto da sociedade capitalista, a educação assume novas roupagens a fim de corresponder às necessidades e exigências postas pelo sistema, em prol da sua perpetuação. A exemplo disto, quando se fala sobre educação, é comum que a discussão seja em torno da educação escolar. Com isso, é interessante destacar como esse modelo de educação surge como resultado de processos sócio-históricos no decorrer do século XVII com a ascensão da burguesia. A princípio a educação escolar se apresenta como uma instituição pública, gratuita, universal e laica, com o objetivo de promover uma nova cultura e de manifestar conhecimentos para garantir a nova ordem social (Frigotto; Molina, 2019). Entretanto, no interior desse processo, evidencia-se uma essência dual que permeia essa nova instituição em questão, que é ressaltada através da aplicação da educação em diferentes grupos. Isto significa que, na medida em que visa proporcionar um conhecimento científico, cultural e político para a elite, a escola também fornece uma educação técnica e pragmática para a classe trabalhadora.

2.1 As concepções de educação na sociabilidade capitalista

A partir da premissa de que o trabalho funda o ser social e no decorrer das transformações sócio-históricas que complexifica a sociedade, torna-se explícito que para que haja continuação desses processos, os indivíduos que compõem a esfera social necessitam dominar e repassar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Sendo assim, a escola consolida-se como um

fenômeno essencial para dar seguimento na formação humana, ao mesmo tempo em que reflete as contradições existentes na sociedade (Moura, et al, 2015). Atrelado a essa perspectiva, a princípio a educação se dispõe a oferecer ao ser humano uma formação integral, ou seja, segundo Ivo Tonet (2006), desenvolver no homem aquilo que era considerado de sua natureza humana: o espírito e a vida política. A partir disso, compreende-se que o conceito intrínseco na formação humana e integral do indivíduo tem como intuito estimular não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolver em diversos âmbitos que compõem a esfera social, como a dimensão intelectual, emocional, política, cultural, física, e ética.

A perspectiva de uma formação integral nos modelos de sociedades que antecedem a atual, compreendia que o cultivo da vida intelectual era tido como um fenômeno privilegiado para aqueles que não precisavam trabalhar, visto que poderiam dedicar-se integralmente. Junto a essa lógica, a desigualdade social era tida como um elemento natural, na qual a formação dos indivíduos era um processo que demandava a participação de toda a comunidade. Naquela época, todos os indivíduos poderiam e deveriam ter acesso aos bens materiais e espirituais, contudo, o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade limitava o próprio desenvolvimento dos indivíduos. Dentro do contexto de divisão de classes, promove-se o direito de todos a uma formação integral, embora uma grande parcela da sociedade seja excluída aos acessos que possibilitem tal formação (Tonet, 2006).

Sendo assim, como consequência da ampliação do capitalismo no mundo, a divisão técnica e social do trabalho assume um importante papel no modo de produção capitalista, colaborando para a construção de um sistema educacional classista, na qual promove a divisão do trabalho intelectual e manual (Moura *et al*, 2015). Essa divisão desconsidera um dos aspectos essenciais que regem a educação, a formação integral do indivíduo.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No entanto, ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material (Tonet, 2006).

Com base nisso, explicita-se o dualismo que permeia a educação, na qual corresponde às necessidades e exigências das transformações societárias. Dentro da teoria materialista de Lukács, estão presentes os conceitos de educação no seu sentido estrito e no sentido lato. A educação no seu sentido estrito refere-se a desenvolver as competências e habilidades do indivíduo, que se apresenta como uma alternativa a fim de atender interesses específicos. Tal concepção se alinha

com a dinâmica de divisão de classes, sendo esta influenciada pelos antagonismos inerentes à sociedade capitalista. Dessa forma, a educação em seu sentido estrito é responsável pela reprodução social, visando orientar a consciência de um grupo social, neste caso, em função da manutenção da ordem capitalista.

Com relação a educação em seu sentido lato, apresenta-se como um processo constante na totalidade social, com caráter amplo e universal, que tem como objetivo construir os valores e a formação do indivíduo. A partir dessa breve definição, dentro da sociabilidade capitalista as concepções de educação se moldam no decorrer das transformações sócio-históricas, visto que emergem novas necessidades humanas que estão em um processo constante de complexificação. Da mesma forma como ambas concepções se expressam mutuamente, atualmente no contexto de disputa de classes e de poder, a educação assume novas formas e concepções frente ao período vigente.

Dessa forma, faz-se necessário compreender o conceito de hegemonia e contra-hegemonia exposta pelo filósofo Antonio Gramsci e como esse pensamento se relaciona com a educação na sociabilidade capitalista. Para Gramsci, a ideologia hegemônica representa a dominação de uma classe social sobre outra, entretanto, acredita que esse fenômeno não acontece apenas por meio da força e coerção, mas também pela via cultural, ideológica e educacional. Com isso, a hegemonia realiza o papel de estruturar a sociedade de acordo com os interesses da classe dominante. Na sociedade capitalista, o Estado se apropria de mecanismos de ordem, aceitos socialmente, para além do uso da violência e da força, utilizando por exemplo, a escola, como meio de propagar a ideologia hegemônica que melhor favoreça o sistema em questão.

Para Gramsci não se deve lutar apenas no plano da política e da economia. O plano intelectual é sumamente importante e indispensável para que o processo revolucionário tome dimensões grandiosas. Ele defende que a luta deva ser travada também no mundo intelectual e cultural. Para o marxismo gramsciano o mundo cultural não deve ser desprezado como campo de batalha. Essa consciência de classe, tão desejada pelo marxismo tradicional, só irá se efetivar quando ocorrer um fortalecimento e uma ampliação dos chamados intelectuais orgânicos. Figuras que, para Gramsci, possuem valor significativo no processo de tomada de consciência (Souza, p. 73, 2017).

Em contrapartida, a concepção de contra hegemonia simboliza uma resistência frente a dominação cultural, política e econômica estabelecida pela classe dominante. Com isso, da mesma forma que a educação exerce a função social de atuar diretamente na construção da consciência dos indivíduos, na qual é apropriada pelo Capital para disseminar uma visão de mundo, valores, princípios e normas que favoreçam a ordem social em questão, a educação dentro da perspectiva contra hegemônica visa promover um espaço e subsídios de resistência e luta de classes. Além disso, segundo Ivo Tonet (2006), é possível definirmos a formação humana integral como meio de acesso aos bens materiais e espirituais, necessários à autoconstrução como membro do gênero humano, dessa forma, implica-se dizer que tal formação relaciona-se diretamente com a

emancipação humana. Juntamente a essas teorias, ao analisar a educação no Brasil, fica visível a maneira como o sistema educacional firmou-se como um campo de disputa e interesses.

No caso da sociabilidade capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral (Tonet, 2006).

Como exemplo, a fim de garantir a reprodução social capitalista, a proposta de reforma do ensino médio, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que será trabalhada nos próximos capítulos, expressa o resultado dos avanços das perspectivas neoliberal e neodesenvolvimentista². Tal medida, simboliza o quanto é interessante ao Capital manusear e moldar o sistema educacional, preparando os jovens e adolescentes para o mercado de trabalho, distanciando-os de uma produção de conhecimento crítico e autônomo, correspondente a concepção de uma educação contra hegemônica. Segundo Paulo Freire (2002), a escola é considerada um espaço político e com grande potencial de oferecer autonomia aos estudantes. Contudo, mais adiante, ao discutir o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, percebe-se os mecanismos e estratégias utilizadas pelo sistema capitalista e a maneira na qual a perspectiva de meritocracia e do individualismo tornaram-se elementos estruturais e difundidos socialmente.

2.2 Um breve resgate histórico da política educacional brasileira (1930-1980)

No Brasil, a consolidação das políticas educacionais se deu através de um processo historicamente tardio. Tal trajetória expõe as bases que regem a relação entre o Estado e a sociedade brasileira, na qual é permeada pelo conservadorismo e patrimonialismo. Dito isto, somente ao final do século XIX e início do século XX, no contexto histórico da primeira república, o Estado brasileiro oligárquico passava por uma espécie de reconfiguração moderna/liberal, construindo um modelo intervencionista. Com isso, a educação passou a ser um elemento necessário para o desenvolvimento do país (Santos, 2011). Nesse mesmo período, a fim de atender a demanda da população, originaram-se organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação e a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930).

Ao referir-se aos principais marcos referentes à política educacional brasileira na década de 1930, cuja época representou um período de avanços significativos frente à regulamentação das políticas educacionais (Santos, 2011). Teixeira (p.26, 1976) afirma que:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a

² O termo neodesenvolvimentismo será explicado no item 2.1.

jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabes-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam

Sendo assim, pode-se destacar a formulação do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por colaborar na construção da política nacional de educação, além de exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministério da educação. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a proposta de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até 18 anos. Em 1934, a educação é definida como um direito constitucional a todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, sendo ministrada pela família e pelo poder público. Contudo, neste momento, conforme o Art. 150 da constituição da república dos Estados Unidos do Brasil, apenas era assegurado o acesso gratuito ao ensino primário (Mec, 2018).

Mais adiante, em 1937, durante o período do Estado Novo (1937-1945) instaurado por Getúlio Vargas, houve o fechamento do Congresso Nacional, o que posteriormente resultou na revogação da constituição de 1934. Foram criadas as Leis orgânicas do Ensino, responsáveis por ampliar e flexibilizar a reforma educacional antecedente (Shiroma, *et al*, 2002). Assim, a partir da década de 1940, houve a criação da organização do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42) e do ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244/42), este decreto instituiu a divisão do sistema educacional em três níveis: o ensino primário, com duração de 4 ou 5 anos, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, ofertado gratuitamente nas escolas públicas; o ensino de segundo grau, também conhecido como ensino médio, aos jovens a partir dos 12 anos ou mais, nessa etapa do ensino era composta por cinco ramos: ensino industrial, comercial, agrícola e o ensino padrão, e tinha como finalidade a preparação para o ensino superior ou mercado de trabalho; por fim, o último nível era voltado para a formação de professoras para atuarem no ensino primário (Mec, 2018).

Ao final dos anos de 1940, promoveu-se um fervoroso debate acerca da necessidade de construir uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De um lado, havia fortes pressões conservadoras e privatistas, e por outro, o movimento em Defesa da Escola Pública, movimentos de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e do Novo Manifesto (Santos, 2011). Após 13 anos, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), responsável por assegurar o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Contudo, Santos (2011) afirma que tal aprovação causou prejuízos nos que se refere a ampliação da educação, em razão do fortalecimento do setor privado que limitou a expansão do ensino público. Tal fato, fica explícito no Art. 3. Item II, onde Ione Ribeiro Valle e Elizete Ruschel alegam que:

No centro desse contexto de democratização e de industrialização é concebida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024). Promulgada em 1961, ela reafirma princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, próprios das modernas

sociedades democráticas. A educação é considerada direito de todos e compete ao Estado "fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se obriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos" (Lei nº 4.024/1961, art. 3º. item II). Esta Lei contempla de forma efetiva os mais importantes ideais da meritocracia escolar ao mencionar diversas vezes o princípio da igualdade de oportunidades, o que se constitui numa importante inovação no âmbito da legislação educacional brasileira (p.188-189, 2009).

Além disso, nesse momento houve a anulação da obrigatoriedade do ensino primário, medida que expressa a perspectiva conservadora. Ainda referente a lei em questão, a estrutura do ensino brasileiro passa a ser dividido em dois níveis: Primário com duração de 5 anos e o Médio dividido em: ciclo ginásial com duração de 4 anos e Ciclo Colegial de 3 anos.

Junto a isso, foi criado o Conselho Federal de Educação, que possuía a atribuição de decidir acerca do funcionamento das instituições de ensino superior federais e privadas sobre o reconhecimento e legitimação das universidades diante da aprovação de seus estatutos e após atividades regulares no período de dois anos. Através da LDB de 1961 e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, surge o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem cumpridas em oito anos (Mec, 2018).

Torna-se indispensável construir uma breve noção do cenário internacional, na qual refletiu nos acontecimentos dos anos seguintes, na qual ocasionaram no Golpe Militar. Dessa forma, vale destacar que:

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos "de baixo" (Ferreira Jr e Bittar, 2008).

Sendo assim, em função de formular uma contra reação à falsa ameaça comunista nesse período, em 31 de março de 1964 houve a instauração da Ditadura Militar, caracterizado por ter sido um regime autoritário e antidemocrático que estendeu-se até 1985. Sua implantação abafou todos os obstáculos que pudessem ir de contra à nova ordem política e econômica vigente. Durante esse momento, as reformas em torno da política educacional visavam assegurar que as recomendações das agências internacionais e dos relatórios vinculados ao governo norte-americano fossem efetivadas. Ou seja, naquele momento, incorporava-se um compromisso por parte do governo brasileiro em reproduzir o modelo educacional internacional através da Carta de Punta del Este (1961) e do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. Esse movimento foi possível, por meio dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência de Desenvolvimento Internacional (MEC-AID), que pautavam-se em políticas de caráter desenvolvimentistas, articuladas a um processo de reorganização do Estado (Shiroma *et al*, 2002).

Nesse contexto, foram criados um conjunto de leis e decretos no campo educacional, que objetivavam a garantia de uma educação orgânica, nacional e abrangente. Dentre as medidas que surgiram nesse momento, pode-se destacar:

- 1) Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil.
- 2) Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação.
- 3) Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE.
- 4) Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
- 5) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Santos, p.5, 2011).

De acordo com o portal do Ministério da Educação (2018), a institucionalização do salário-educação consistia na contribuição referente ao custo do ensino primário dos filhos dos empregados da empresa em idade de escolarização obrigatória, por meio das empresas vinculadas à previdência social. A Lei 5.540, relacionada a Reforma Universitária, na qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e como esta etapa de ensino se articula com o nível médio, configurou-se como um documento controverso, devido ao contexto histórico citado (Santos, 2011). No que se refere a Nova LDB de 1971, que tinha como objetivo principal proporcionar aos estudantes uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, a fim de qualificá-los para o trabalho (Mec, 2018).

Além disso, a Lei 5.692 introduziu mudanças significativas na estrutura do ensino brasileiro, tais como: a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; instituiu a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos de idade; profissionalização automática no segundo grau e a extinção do exame de admissão do ginásio. Dessa forma, a estrutura do ensino passou a ser dividida em duas partes: 1º grau composto por oito séries e o 2º grau composto por três séries, com habilitações plenas ou parciais (Santos, p.6, 2011). Shiroma, *et al* (2002) atentam que apesar da suposta inovação disseminada pelo discurso dos golpistas do regime militar, em relação à política educacional, houveram resultados não satisfatórios, em razão da drástica diminuição dos recursos destinados à educação. Ao entrar na década de 1980, os índices eram de: cerca de 50% das crianças eram repetentes ou excluídas no decorrer da 1ª série do primeiro grau; 30% da população era composta por pessoas não alfabetizadas e 23% dos professores eram considerados leigos.

A década de 1980 marca o declínio da Ditadura Militar, sendo consequência da crise fiscal. Em razão disso, as questões sociais passam a ser compreendidas como questões políticas e o discurso da segurança nacional cedeu espaço à integração social, através de uma lógica compensatória. Sendo assim, sob a orientação do Banco Mundial, grande parte dos projetos começaram a servir de paliativos para a situação de pobreza, dentre esses projetos, pode-se mencionar: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré Escolar, entre vários outros, com a inevitável pulverização de recursos. Junto a isso,

houve a criação de certas associações científicas e sindicatos do âmbito educacionais, como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras (Santos, 2011, p.6).

É necessário enfatizar que a luta dos educadores nesse momento de movimento de democratização da sociedade, contribuiu significativamente para educação e na maneira de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Sendo assim, ao colocar-se em pauta as relações de determinação presentes entre educação e sociedade e a estreita relação entre a forma de organizar a sociedade e o exercício da educação, rompia com o pensamento tecnicista predominante na época (Freitas, 2002). Como resultado desse movimento, houve a:

a) Melhoria da qualidade na educação, incluindo-se neste âmbito: preocupações com a permanência do educando na escola e com a distorção idade-série; merenda escolar, transporte e material didático; redução do número de alunos nas salas de aula; melhoria nas instalações das escolas; formação adequada aos professores; revisão dos métodos; mudança nos conteúdos dos livros didáticos. b) Valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional. c) Democratização da gestão: reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração educacional; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; construção de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhar a atuação política educativa; colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar; d) Financiamento: defendia-se a ideia de que deveriam existir verbas públicas exclusivas para a educação; e) Ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus (Santos, 2011).

Diante disso, com o término da Ditadura Militar foi possível evidenciar que o regime em questão apenas reforçou a dualidade entre o público/privado no campo educacional (Cunha, 2014). A respeito do caráter dual da educação, Pereira, Melo e Santos (2019) compreendem que na estrutura capitalista a educação escolar é marcada pela oferta de padrões de qualidade de ensino distintos conforme os segmentos sociais, a fim de conservar a segregação social. Contudo, os autores também problematizam a teoria da dualidade estrutural da educação, que reduz a escola como mero mecanismo de reprodução do Capital, desconsiderando e deslegitimando o seu potencial transformador da realidade social. Nesse sentido, é importante reforçar o caráter da contradição que permeia tanto as políticas educacionais quanto as relações pedagógicas no âmbito escolar: elas sempre serão alvo de disputa e expressão da luta de classes.

Mais adiante, será elaborado um estudo sobre o desenvolvimento da política educacional pós processo de redemocratização do Brasil, que tem como principal marco a Constituição de 1988, em que esse caráter da contradição será evidenciado. Mas para entender a relação entre a totalidade e a singularidades das políticas, o próximo capítulo terá como foco o pensamento neoliberal, responsável por nortear o desenvolvimento das políticas educacionais na década de 1990 em diante.

3 OS PRECEDENTES DO NEOLIBERALISMO E SUA MANIFESTAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES

As interpretações dos clássicos acerca do surgimento e da função social do Estado, estabelece uma ligação direta com a formulação do liberalismo proposto por David Ricardo e Adam Smith em meados do século XIX até a terceira década do século XX. Fazendo esse paralelo, a priori, Hobbes determinava que de maneira geral, o homem abdica de sua liberdade individual no seu estado de natureza, em prol de garantir proteção por parte da soberania. Complementando tal pensamento, John Locke, fazia menção ao pacto social, sendo este um acordo mútuo entre os indivíduos da esfera social, na qual foi responsável para fundar o Estado, visto que o Estado teria o dever de defender a propriedade privada. Já Rousseau acreditava que o Estado foi criado pelos ricos para preservar a desigualdade e a propriedade, e não o bem comum (Behring e Boschetti, 2011).

Tais concepções expostas pelos contratualistas da época, pretendiam defender a liberdade individual a favor do bem comum, através de justificativas políticas e sociais. Sendo assim, no século XVIII Adam Smith utiliza-se de um discurso econômico para disseminar a concepção da doutrina econômica liberal. O liberalismo defendia a tese de que cada indivíduo agindo conforme seu próprio interesse econômico, iria colaborar para maximizar o bem estar-coletivo (Brandão, 1991). Ou seja, estabelecia o mercado como regulador das relações sociais, visto que o mesmo é responsável por garantir os ganhos materiais, dessa forma, seu livre funcionamento promoveria a satisfação dos desejos individuais, que utopicamente estariam disponíveis a todos os indivíduos. Além disso, a função prevista para o Estado dentro da perspectiva liberal, é de um Estado mínimo, na qual limitava-se exclusivamente a fornecer uma base legal e material para garantir o pleno desenvolvimento do mercado (Brandão, p. 87, 1991).

Como forma de promover a hegemonia e a ascensão do capitalismo, o liberalismo apresentou-se como uma via de transformação econômica e social, a fim de romper com a herança aristocrática, do clero e do Estado absolutista (Behring e Boschetti, 2011). A predominância dos princípios liberais não se propagou de maneira uniforme no mundo, tendo seu auge no decorrer dos séculos XVIII e XIX, na qual passou a enfrentar críticas e desafios em parte do século XX. Mais para frente, como resposta a grande crise de 1929, houve a incorporação da intervenção estatal na economia, dando subsídios para a formulação do keynesianismo, por John Maynard Keynes, cujo intuito era proporcionar uma mudança na relação entre o Estado e o mundo produtivo, dessa forma, desvinculando-se do liberalismo econômico.

A partir disso, a teoria keynesiana visava gerar mais empregos e aumentar a renda da população, tendo como objetivo a geração de uma demanda efetiva³. Junto ao keynesianismo, surge o *Welfare State* (Estado de bem-estar social) como modelo de organização política e social, na qual através da intervenção do estado, implementou sistemas de proteção social. Com base nesses pressupostos:

Este novo formato da política estatal sustentava-se em dois princípios, o “pleno emprego” e a “igualdade” (ou seja, os “direitos sociais da cidadania”). A intervenção do Estado, assim, se fazia em duas frentes: 1) na política fiscal e financeira e, 2) na política social, ou seja, na expansão do emprego público e na criação de vários “aparelhos de consumo coletivo”, a educação, habitação, saúde etc (Brandão, p 90, 1991).

Sendo assim, promove-se uma reconfiguração na dinamicidade social, principalmente em relação aos conflitos de classe, na qual o Estado assume a responsabilidade de proporcionar o bem-estar social e coletivo, além de produzir lucros. Vale ressaltar que a incorporação das políticas do Estado de bem-estar também foram fomentadas pela mobilização da classe trabalhadora, juntamente com os partidos da Social-democracia da época, nas quais reivindicavam melhores condições de vida e trabalho.

Entretanto, em meados da década de 1970, a intervenção estatal encontrou seus limites e impasses, diante das altas taxas de inflação e o lento crescimento econômico. Através disso, o keynesianismo demonstrou-se insuficiente para a garantia, manutenção e perpetuação do sistema capitalista, como pontua Behring e Boschetti:

Para o capital, a regulação estatal só faz sentido quando gera um aumento da taxa de lucros, intervindo como pressuposto do capital em geral. Dentro disso é que se torna aceitável certa redistribuição horizontal e limitada na forma de salários indiretos, assegurados pelas políticas sociais. A demanda contraditória sobre o Estado, por sua vez, é a expressão da contradição interna do capitalismo entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção (p.91, 2011).

Dessa forma, em oposição ao modelo de organização social do Estado de bem-estar, a ideologia liberal retorna ao cenário político na década de 1980, mas neste momento, como reação teórica à crise vigente, originando o paradigma neoliberal. De acordo com Perry Anderson (1995), o neoliberalismo surge logo após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, firmando-se como um ataque direto contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando-o como uma ameaça à liberdade econômica e política. O principal argumento para a incorporação do pensamento neoliberal na época, que serviu como base para sua disseminação, situava-se na concentração de poder e visibilidade por parte dos sindicatos e do movimento operário, na qual havia rompido com as bases de acumulação capitalista através de mobilizações e reivindicações por melhores salários.

Apesar do neoliberalismo compactuar e fundamentar-se no liberalismo clássico, torna-se fundamental destacar as diferenças existentes entre cada uma das teorias econômicas. A exemplo

³ A demanda efetiva, segundo Keynes, é aquela que reúne bens e serviços para os quais há capacidade de pagamento. Quando há insuficiência da demanda efetiva, isso significa que não existem meios de pagamentos suficientes em circulação, o que pode levar à crise (Behring e Boschetti, p.85, 2011).

disto, pode-se enfatizar que além do período histórico, o papel exercido pelo Estado no liberalismo é intervir apenas em função de preservar a ordem social e proteger os direitos individuais de cada um, enquanto, na perspectiva neoliberal, o Estado também deva intervir na economia, caso seja necessário. Ademais, considerando que o neoliberalismo é uma readequação contemporânea do pensamento liberal clássico, o fenômeno da globalização determina como uma das características do neoliberalismo a abertura do mercado internacional para as grandes potências imperialistas, sem barreiras econômicas. David Harvey (2008) alega que :

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (2008).

Ao analisar o pensamento neoliberal, evidencia-se que seus princípios fundamentais são: o mercado livre, isto significa dizer que a teoria determina uma dupla função ao mercado, sendo esta, a responsabilidade de promover uma sociedade livre, garantindo a liberdade econômica, além de reconhecer o mercado como instrumento para a obtenção da liberdade política. Além disso, o outro princípio que rege a lógica neoliberal é o individualismo, a partir do qual acredita-se que cada indivíduo será reconhecido como tal na medida em que ele é, sendo este capaz de ser produtor de mercadorias ou detentor de propriedades, dessa forma, considerando que todos estão aptos a participar do mercado e, assim, ter acesso aos bens e serviços necessários à sua existência individual e social (Teixeira, 1996). Isto significa dizer que o individualismo expressa a lógica da meritocracia, compreendendo o sujeito como responsável pela situação econômica e social a qual está inserido.

A relação existente entre o individualismo e a meritocracia com a sociedade, manifesta-se como um elemento inerente à lógica capitalista. Sendo assim, para se de fato compreender o neoliberalismo, é indispensável formular um parâmetro da maneira como a meritocracia adentra no meio social e como a mesma, apresenta-se como a única solução para para manutenção do *status quo*. A exemplo disso, entende-se como um dos resultados advindo das revoluções burguesas a possibilidade de mobilidade social. Se antes, as pessoas possuíam seu status social determinado desde o nascimento, agora, todos passam a ser livres para fazer seu próprio destino, sendo considerados iguais em termos de ascensão social (De Abrantes e Gonçalves, 2023). Exposto isso, fica claro como os princípios morais do neoliberalismo constroem uma lógica concorrencial entre os indivíduos da sociedade civil, na qual a desigualdade social passa a ser vista como um fenômeno natural.

Ainda com base nas reflexões de Perry Anderson (1995), as experiências vivenciadas pelos países da Europa e da América do Norte que aderiram às práticas neoliberais, demonstraram êxito em determinados aspectos, como o declínio do comunismo, o contorno das grandes taxas de inflação e deflação, além de acentuar os níveis e taxas de desemprego, visto que tal elemento configurava-se em um mecanismo fundamental para se ter uma economia de mercado eficiente. Contudo, apesar de ter conseguido êxito nos principais aspectos que se propôs a combater, o neoliberalismo fracassou consideravelmente com relação ao seu maior objetivo, a reanimação do capitalismo mundial, com altas taxas de crescimento estáveis, como era antes da crise de 1970.

Cabe perguntar por que a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos. Essencialmente, pode-se dizer, porque a desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais. O peso de operações puramente parasitárias teve um incremento vertiginoso nestes anos. Por outro lado – e este foi, digamos, o fracasso do neoliberalismo –, o peso do Estado de bem-estar não diminuiu muito, apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais. Embora o crescimento da proporção do produto bruto nacional consumida pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou, de mais ou menos 46% para 48% do PNB médio dos países da OCDE durante os anos 80. Duas razões básicas explicam este paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões (Anderson, 1995).

Dessa forma, torna-se interessante ressaltar que os princípios e as medidas adotadas pelo Estado de bem-estar refletiram nos resultados conquistados pelos neoliberais nesse momento. Esse fato, explica um dos motivos pelos quais a ideologia neoliberal promove ataques diretos às políticas públicas e sociais. Além do mais, em meados de 1991, o capitalismo avançado inseriu-se novamente em uma profunda recessão econômica, na qual a dívida pública chegou a níveis alarmantes. Como consequência, os índices econômicos dos próprios países que fazem parte da OCDE ⁴ foram drasticamente afetados (Anderson, 1995). A despeito disso, seguindo a lógica de como desencadeou-se o colapso e a substituição das teorias econômicas que antecederam o surgimento do neoliberalismo, em tese o efeito da crise econômica aguda em questão deveria ter resultado na formulação de uma contra reação teórica.

Entretanto, a perspectiva da ideologia neoliberal sobreviveu e ganhou ainda mais vitalidade. Tal fenômeno pode ser considerado fruto da essência que caracteriza a dinâmica do capitalismo, na qual encontra-se em crises constantes. De acordo com David Harvey (1992), a lógica do Capital é orientada para o crescimento, pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas, por isso o modelo capitalista está propenso a crises, pois dessa maneira, é impossível produzir uma taxa de crescimento equilibrado. Sendo assim, ao

⁴ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

alinhar tal particularidade do sistema capitalista com os mecanismos de funcionamento do neoliberalismo, explicita-se a persistência e continuidade do mesmo. Com isso, compreender as experiências que antecederam o aparecimento da ideologia neoliberal, apresenta claramente quais são os aspectos inerentes e necessários à preservação do sistema capitalista.

A exemplo disto, pode-se apontar o quão benéfico é por parte do Capital promover o empobrecimento da população, como visto na promoção do aumento do desemprego após a implementação do neoliberalismo. Junto a esse fato, torna-se válido enfatizar a urgência por parte dos neoliberais de consolidar um Estado forte em sua capacidade de limitar o poder dos sindicatos, além de diminuir os investimentos nas políticas públicas e sociais (Anderson, 1995). Mészáros (2009) formula um estudo crítico, no qual expressa a natureza que impulsiona o crescimento do capitalismo através da sua articulação com o Estado, sendo este responsável por fornecer as bases materiais e ideológicas para a preservação e reconfiguração do Capital. Dito isto, considerando a atual conjuntura política e social brasileira o Estado propõem a reorganização de políticas públicas e sociais que melhor favoreça a manutenção das desigualdades sociais, inerentes ao sistema capitalista. Assim, inicia-se o processo de desestruturação da educação, que será exemplificado em seguida.

3.1 A desestruturação da educação frente aos avanços do neoliberalismo no Brasil

Uma maneira de exemplificar como o sistema capitalista através do Estado manipula a educação em seu favor, a princípio, exige a compreensão da definição da educação e o quão importante é a sua função social. Como trabalhado no capítulo anterior, a educação atua diretamente na formação dos indivíduos, a fim de complementar essa linha de pensamento Daniel Cara (2019) desenvolve uma análise crítica fundamentando-se em Karl Marx, Paulo Freire entre outros autores, caracterizando a educação como *apropriação de cultura*.

[...] é possível afirmar que educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação ou de organização da administração pública e do poder; enfim, tudo o que é criado pelos seres humanos pode ser chamado de cultura e são expressões vivas da história de um povo, de alguns povos, de muitos povos e, em alguns casos, de toda a humanidade (Cara, p.25-26, 2019).

Além disso, considera-se que a educação é um direito universal de todos os indivíduos. Por consequência, pode-se qualificá-la como uma necessidade para o pleno desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, torna-se evidente a capacidade da educação de transformar o mundo, contudo, esse fenômeno apenas se tornaria possível caso o exercício do direito dos indivíduos de se apropriarem da cultura se realizasse plenamente. Devido a importância intrínseca da educação, a depender do presente cenário político e socioeconômico, o Estado molda as políticas

educacionais reduzindo-as a um insumo econômico como uma estratégia disciplinadora doutrinária (Cara, 2019).

Posto isto, saindo de um cenário mais amplo e internacional, Behring e Boschetti (2011) desenvolvem uma discussão em relação à falta de sincronia entre os acontecimentos no contexto histórico brasileiro e internacional ao final da década de 1960 até 1990. Com base nisso, paradoxalmente no Brasil logo após a constituição de 1988, que corresponde um marco histórico frente às conquistas de direitos sociais para a população, tem-se mais adiante na década de 90, a incorporação da perspectiva neoliberal na política e na economia. As primeiras medidas de caráter neoliberal foram adotadas no governo de Collor (1990-1992), tendo seguimento no mandato de Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, o Brasil se inseriu num amplo quadro de programas de privatização e de reformas econômicas, consolidando uma época de contrarreformas do Estado brasileiro.

Durante a década de 1990, a parcela mais pobre da população pôde ter acesso à etapa final da educação básica, através da ampliação da oferta de vagas em escolas públicas estaduais.

Além disso, de maneira geral o sistema educacional na década de 1990, também promoveu a descentralização da gestão educacional; a expansão do ensino fundamental, que se deu através de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), responsável por financiar o ensino fundamental na época. Vale ressaltar, que esse movimento estava em consonância com as determinações dos organismos internacionais. A exemplo disso, um dos pilares motivadores que impulsionaram as reformas no sistema educacional no Brasil nesse contexto foi a conferência mundial de educação para todos, organizada pela UNESCO, na qual estipulava metas a serem alcançadas no prazo de dez anos, a fim de implementar um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1998, p.4).

Contudo, a expansão de vagas para ensino médio foi resultado da pressão popular, o que ocasionou na massificação do nível médio de maneira improvisada (Corti, 2019). A autora citada, também descreve que com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino médio foi inserido na agenda educacional do país, com isso, em 1998, foi aprovada uma reforma do ensino médio⁵, visando a flexibilização laboral, diversificação e desenvolvimento de competências, em razão da urgente necessidade de formar um trabalhador com competências gerais a fim de servir às demandas do mundo produtivo.

Tais iniciativas reforçaram o ideal de esvaziamento da educação, buscando qualificar os indivíduos meramente para o mercado de trabalho, sem preocupação com uma formação ampla. Mais adiante, em 17 de abril de 1997, foi promulgado o decreto nº 2208/97, promovendo uma separação entre a formação geral e a profissional, ressaltando a dualidade do ensino médio. Em

⁵ A reforma educacional de 1998 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso corresponde ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse decreto regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo as diretrizes para o ensino médio e delineando as mudanças propostas na reforma educacional da época.

seguida, houve a resolução CEB Nº3 , de 26 de junho de 1998, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM)⁶, pautado sob um discurso de proporcionar uma maior flexibilidade curricular, o que reforça mais uma vez, a ideia de preparar o estudante exclusivamente para o mundo produtivo. Também pode-se destacar o aumento da participação de empresas privadas no sistema educacional, principalmente em relação ao ensino superior, cujo argumento que impulsionou a parceria entre as redes pública-privadas foi pautado como uma estratégia para contornar a falta de recursos na educação. A incorporação da perspectiva neoliberal na educação brasileira reduz a escola a uma lógica empresarial, conforme Freitas:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (p.31,2018).

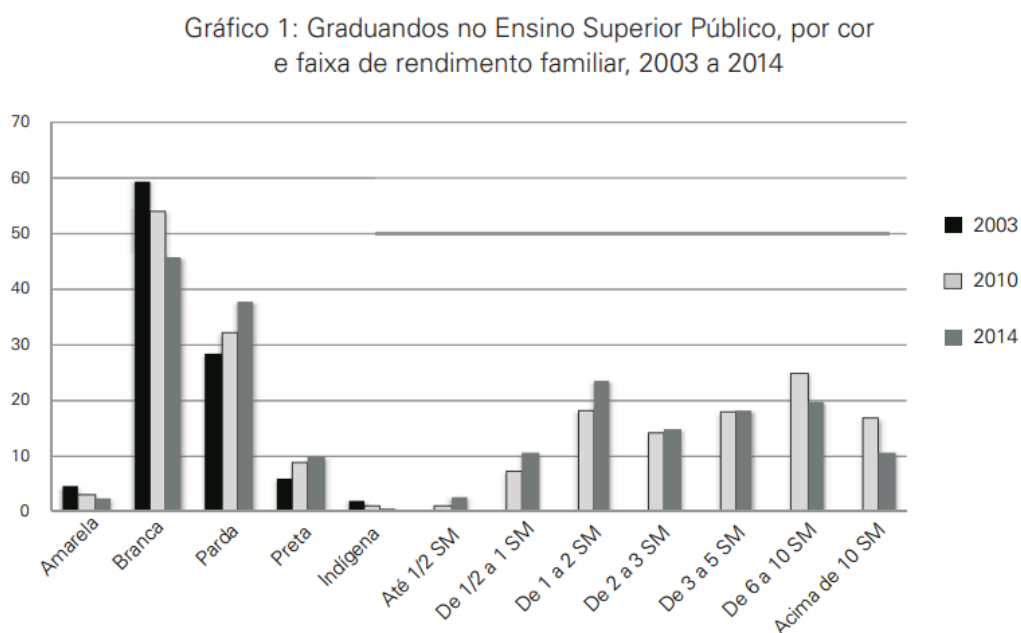
Junto a isso, o autor também pontua a maneira como, além da educação, a sociedade em geral passa a ser gerida como uma organização empresarial, desconsiderando a historicidade e a potencialidade das instituições sociais, transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços. Com isso, o processo de privatização na educação colabora para a promoção da hegemonia do Capital, resumindo as relações sociais em mercadorias, adentrando-se no senso comum da sociedade e deturpando a concepção de educação e a funcionalidade das políticas educacionais. Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), houve uma mudança considerável em relação à perspectiva e o rumo das políticas sociais e em especial das políticas educacionais no país. Apesar disso, é necessário frisar que tais mudanças demoraram para acontecer, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado por mais permanência do que rupturas em relação ao governo de FHC. Sendo assim, o governo Lula foi reconhecido pela ausência da promoção de políticas regulares e de uma ação firme do Estado, principalmente no que se refere à educação (Oliveira, 2009).

Os mandatos de Luiz Inácio da Silva e de Dilma Rousseff (2000-2016) favoreceram uma série de propostas que visavam promover a ampliação da inserção da classe trabalhadora no ensino básico e superior. A exemplo disto, em 2004, houve a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni-Lei nº 11.096), que oferece bolsas de estudos parciais ou integrais a jovens de baixa renda, através de parceria público-privada (Mec, 2018). Destaca-se também o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem-Lei nº 11.129) lançado em 2005, que buscava proporcionar a integração de jovens entre 18 a 29 anos de idade que não possuíam ensino fundamental completo (Oliveira, 2009). Ainda nessa época, houve a formulação do ENEM

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são um conjunto de orientações e princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil para nortear a elaboração e implementação dos currículos nas escolas de ensino médio do país. Essas diretrizes têm como objetivo promover a qualidade, a equidade e a relevância do ensino médio, visando a formação integral dos estudantes.

(Exame Nacional do Ensino Médio), que apesar de ter sido criado em 1998, foi durante os governos do PT (Partido dos Trabalhadores), em 2001, que passou a ser utilizado como critério de seleção em instituições de ensino público, possibilitando o acesso ao ensino superior (Mec,2018).

As medidas implementadas pelos governos do Partido dos trabalhadores, desenvolveu programas, com parcerias diretas entre os municípios e as escolas, em alguns casos sem a mediação do Estado, o que possibilitou um novo modelo de gestão das políticas públicas e sociais. Essa dinâmica, se assemelha com o modelo de gestão oriunda do governo anterior, na qual dava seguimento as parcerias entre os setores público-privado (Oliveira, 2009). Ainda assim, foi possível identificar as implicações na realidade social dos indivíduos que podem ser avaliadas, por exemplo, pelo percentual do perfil socioeconômico de estudantes em condições de vulnerabilidade social ingressantes no ensino superior público. Pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2016, apontaram os percentuais de alunos matriculados no ensino superior público entre os anos de 2003 a 2014, como demonstra o gráfico abaixo:



Fonte: Andifes, 2016.

Considerando que o acesso ao ensino superior representa um panorama do privilégio e da exclusão social, nesse momento, é perceptível uma inversão nesse quadro em comparação aos governos anteriores. Assim, o governo do PT é marcado por promover políticas sociais de caráter distributivo (Marques, Ximenes, Ugino, 2018). Esses dados representam em números, um fenômeno para além do acesso e inserção no ensino superior, dando a possibilidade de mudança de perspectiva de vida e de mobilidade social por parte da classe trabalhadora. Contudo, é interessante citar questões que atravessam tais conquistas, visto que apesar da expansão no acesso à educação, há elementos associados à qualidade que precisam de atenção. A gestão do PT é caracterizada por colisão e contradição, pois apesar de grandes investimentos nas políticas

educacionais, ainda sim foram considerados insuficiente para prover educação de qualidade para todos (Carvalho, 2012).

Posto isto, os governos de Lula e Dilma Rousseff foram considerados neodesenvolvimentistas, visto que o neodesenvolvimentismo tem como intuito articular políticas de desenvolvimento econômico com a redução na desigualdade social.

Por que recorrer ao termo “desenvolvimentista”? De maneira tentativa e inicial, diríamos que é porque esse é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (Boito Júnior, p. 5, 2012).

Contudo, após o golpe de 2016, Michel Temer assume a presidência do Brasil (2016-2018), sendo este adepto das políticas neoliberais, na qual desencadeia um processo político e histórico de retrocesso social. Isto significa dizer que a gestão de Temer estabeleceu a interrupção dos avanços das políticas públicas e sociais, conquistados durante a gerência do partido dos trabalhadores. Dito isto, no capítulo seguinte será abordada a Medida Provisória 746/2016 e a lei 13.415/2017, referente a Reforma do Ensino Médio. Mas diante do exposto, faz-se necessário destacar previamente o principal conteúdo presente na lei 13.415/17:

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Percebe-se que a lei 13.415/2017 estabelece modificações em um conjunto legal substancial, que extrapola inclusive o âmbito curricular educacional. Sendo assim, considera-se que em meio a cenário político conturbado, a proposição da lei dialoga com a tentativa de consolidar um projeto político social estrategicamente elaborado a fim de incitar um redirecionamento para a sociedade brasileira. Nesse sentido, compreender a processualidade que orientou o surgimento do neoliberalismo e os seus principais fundamentos, facilita assimilar o que está presente no interior da condução das políticas educacionais. Pois, tem-se o resgate da lógica empresarial para gerenciar as escolas, retomando a perspectiva de educação como mercadoria e destituindo-a como um direito social.

Com o término do mandato de Michel Temer, em outubro de 2018, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) é eleito o novo presidente do Brasil, sendo seu governo marcado pela negação aos direitos básicos da população, especialmente a educação.

O foco é uma educação tecnicista que não tenha nenhum outro objetivo, a não ser formar profissionais que se enquadrem perfeitamente ao mercado de trabalho e se mantenham indiferentes aos ataques neoliberais aos direitos sociais, que prega a austeridade e o esvaziamento político da sociedade (Cislaghi, *et al*, 2019).

Parte desse movimento, foi proveniente das ofensivas conservadoras, em que a religião e as crenças individuais invadiram a esfera pública, acarretando uma onda de ataques à democracia e à dignidade humana (Moura; Cruz, 2022). Compreendendo tais características, evidencia-se no Brasil desde o governo de Michel Temer até o fim do mandato de Bolsonaro, a promoção da aliança entre o ultraliberalismo e o ultrarreacionarismo.

A política ultraliberal pode ser compreendida como uma radicalização da agenda liberal, com drástica redução da intervenção estatal, que por conseguinte provoca a inviabilização dos direitos sociais, o que caracteriza um freio à democracia social. Já o ultrarreacionarismo, é reconhecido por ser uma ideologia política moralizante pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos das minorias sociais (Cara, p.27, 2019). Os princípios das categorias em questão, ganharam ainda mais vitalidade social durante a pandemia da Covid-19.

Com relação às políticas educacionais durante esse período até o final do mandato de Bolsonaro, houve propostas que visavam alterar todos os níveis da educação brasileira. A exemplo disso, pode-se destacar medidas como a implantação do “*homeschooling*”, ou seja, educação domiciliar, na qual pautava-se no argumento de que os pais deveriam ter mais autonomia dos conteúdos aprendidos pelos seus filhos (Cislaghi. et al, 2019). Essa proposta em questão, poderia acentuar a desigualdade social e de qualidade de ensino, visto que só seria acessível às famílias com recursos financeiros suficientes. Além disso, desconsidera a escola como espaço responsável por promover a integração social, atrapalhando o processo de socialização de crianças e adolescentes. Ocasionalmente também, em possíveis lacunas no conhecimento, como consequência da falta de uma grade curricular padronizada. A promoção dessa proposta, também se insere como uma medida de ataque aos partidos de esquerda, sindicatos, movimentos sociais e a escola pública, gratuita, laica e democrática, sendo estes, objeto de ataques por parte do governo bolsonarista, acusados constantemente de doutrinação ideológica.

O contexto é de desmonte da escola pública, tanto pela via do corte de recursos financeiros quanto pela destituição da função social da escola, reduzida à instrução técnica. Conquista histórica da classe trabalhadora, o direito à educação se encontra ameaçado. A Ciência e as Universidades são atacadas e subjugadas ao fundamentalismo religioso. Diante desse cenário, identificar e compreender a luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada assume um grande significado político-ideológico (Ferreira, 2020).

Outro fato que ajuda a compreender o “desgoverno” que se deu durante esse momento, é a falta de conhecimento acerca da realidade da educação brasileira, cuja criação das propostas e medidas criadas nesse período, deram-se sob uma ótica doutrinária neoliberal e religiosa. Frigotto (2021) alega que a partir de 2019, o Estado brasileiro passa a ser gerido sob a tríade da estupidez, insensatez e da insanidade humana que se manifesta no fundamentalismo econômico, político e religioso. A respeito disso, temos a formulação do projeto escola sem partido, o programa escola-cívico-militar, a privatização do ensino superior e o programa novos caminhos. Ainda com

base no autor citado acima, o governo Bolsonaro se dispôs a desconstruir a pseudo ideologia de esquerda presentes nas escolas a fim de intensificar a ideologia da direita, ou seja, as ações mencionadas visavam promover uma maior controle da formação dos estudantes, através do conteúdo ministrado, o que consequentemente evitaria o estímulo ao senso crítico da realidade.

No caso brasileiro, o ataque à esfera pública na educação, na saúde, na ciência, na tecnologia e na cultura, à estupidez se acresce a insensatez como agenda política. Com efeito, a insensatez se revela na emenda constitucional 95, que congela por vinte anos o investimento na esfera pública, na contrarreforma trabalhista, que regrida à barbárie na relação capital e trabalho ao século XVIII; na contrarreforma do ensino médio, que regrida à década de 1950 e liquida com a conquista do direito à educação básica; e, em curso, na contrarreforma da Previdência. Esta é a mais letal, pois interdita o direito à vida digna a maioria da população. [...] A insanidade se expande no fundamentalismo religioso centrado na “teologia da prosperidade” no mercado religioso. Este potência a insanidade política pelo combate ao que denominam de ideologia de gênero e pelo combate à educação e à ciência laica, por serem entendidas como disseminadoras do mal. Avança, por esta via, a subordinação da ciência ao dogma religioso e do estado laico ao estado religioso, retroagindo à idade média (Frigotto, p. 120-121, 2021)

Além disso, cabe expor o contingenciamento nos orçamentos das universidades, institutos federais e escolas de aplicação, por meio de apelo moral, na qual centrava os ataques às ciências humanas e sociais, com o discurso de que essas áreas não dão retorno imediato e melhorias para a sociedade (Andes, 2019). Em números :

Na ponta do lápis, o orçamento anual do MEC é de 149 bilhões de reais para todos os níveis da educação. Já o montante aprovado para todas as 63 universidades federais para 2019 é de 49,6 bilhões de reais. Cerca de 85% desse valor será destinado a pagar salários, algo que o Governo não pode mexer —são os chamados gastos obrigatórios. Sobram para manobra, portanto, as chamadas despesas discricionárias, destinadas a custear gastos como água, luz, limpeza, bolsas de auxílio a estudantes etc. Foi nessa área que o MEC bloqueou 30% das verbas para cumprir o plano de contingenciamento do Governo. Olhando para o Orçamento todo, incluindo as despesas discriminatórias e as obrigatórias, o percentual de suspensão fica em 3,5%, ou “três chocolates e meio”, segundo os exemplos teatrais do ministro da Educação em um vídeo gravado com Bolsonaro no início do mês (Rossi, 2019)..

O desfinanciamento do ensino superior, especialmente nas áreas humanas, reforça a concepção exposta por Ana Paula Corti (2019), na qual afirma que para se de fato compreender a educação, é necessário entender que ela possui uma relação orgânica com a estrutura social em que está inserida. Sendo assim, para se conhecer a política de educação de um país é imprescindível conhecer os interesses dominantes que a rege.

Isto significa que, a educação, especificamente a educação escolar, concretiza-se como um campo de disputa em razão da ligação estabelecida com o Estado, na qual é o principal aparelho coercitivo manipulado pelo Capital, a fim de assegurar a manutenção de uma estrutura social classista. Portanto, a desestruturação da educação provocada pelos avanços do neoliberalismo não é um fenômeno do acaso, configurando-se como mais um mecanismo por parte da classe dominante, a fim de construir um projeto societário. Vale enfatizar que tais medidas têm como objetivo principal promover o empobrecimento da população, dado a necessidade de expropriar a força de trabalho da classe trabalhadora, em função da garantia de mão de obra barata. Assim, no capítulo seguinte discutiremos as razões pelas quais o Ensino Médio situa-se como uma etapa de

ensino bastante visada nessa disputa de poder, bem como os contornos adotados pela Reforma do Ensino Médio determinada pela lei 13415/2017.

4 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE DISPUTA E A FOCALIZAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA LDB/96 E A LEI 13.415/17

Diante do exposto, é necessário dar enfoque nas razões pelas quais o Ensino Médio brasileiro consolida-se como um campo de disputas por hegemonia. Ao estabelecer uma compreensão sobre a história da educação e como a mesma se articula com a teoria da dualidade estrutural, pode-se constatar que as políticas educacionais voltadas para a formação dos jovens da classe trabalhadora, ainda que secundarizadas pelos governantes, tiveram a trajetória marcada pelos interesses do Capital. Sendo assim, fica evidente que em torno de todo percurso histórico, o ensino médio tornou-se alvo de disputas, visto que sempre houve uma divisão entre a educação produzida para aqueles destinados à ingressarem no ensino superior e aqueles destinados ao mercado de trabalho (Caetano e Alves, 2020).

Mônica Silva e Eliza Ferreira (2017) demonstram que ao analisar o sistema educacional brasileiro, compreende-se o Ensino Médio como a etapa da educação básica que mais provoca debates controversos. Isto porque geralmente seus problemas são relacionados à qualidade, a questões de acesso e a permanência, além da discussão sobre sua real finalidade. Contudo, na realidade, as maiores discussões sobre o Ensino Médio giram em torno do embate por um projeto societário. A exemplo disso, como apresentado anteriormente, os liberais-conservadores insistem em retomar os princípios da Teoria do Capital Humano⁷. Enquanto, os segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que abarca a produção de uma formação ampla e integrada na perspectiva de emancipação política e social dos jovens, ou seja, em prol de uma educação republicana que coloque o ser humano acima dos interesses do mercado.

A fim de complementar tal raciocínio, ao elaborar um estudo da obra Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci, Ana Campello (2017) destaca que persiste uma falta de clareza acerca da especificidade do Ensino médio, por isso, conforme Paolo Nosella:

Aos adolescentes (todos) do Ensino Médio de 14 a 18 anos deve ser garantida uma formação de cultura geral, moderna e humanista, de elevada qualidade; sendo o estudo um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que muitas outras atividades do mercado, muitos adolescentes as ‘escolhem’ por razões superficiais, imediatistas e utilitárias e não pela razão recôndita em sua consciência; se a desumana necessidade da família os empurra para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando seu

⁷ A discussão sobre a Teoria do Capital Humano é complexa, e envolve a compreensão da funcionalidade da mesma ao desenvolvimento do sistema capitalista, de forma a tornar-se apologética do mesmo. Assim, tal teoria se estrutura por uma leitura acrítica do sistema capitalista e, ao afirmar que uma maior escolarização contribui para a ascensão de vida do indivíduo – devido à melhor qualificação para o mercado e suposto consequente aumento salarial –, desconsidera que o sistema capitalista não tem interesse em qualificar a educação do trabalhador, e que os fatos sociais não decorrem de ações individuais. (De Oliveira, 2001)

trabalho/estudo, garantindo, com isso, a indefinição profissional, direito natural dessa fase etária, sem assistencialismos ou subterfúgios didáticos (*Apud*, Campello, 2017, p. 1).

A autora defende que existem dois princípios fundamentais que atravessam o nível médio, sendo estes: o trabalho e o caráter didático-metodológico, este último corresponde ao exercício racional da autonomia, criatividade e da responsabilidade humana. A autonomia didático-metodológica teria o potencial de proporcionar ao jovem um instinto renovador, definido pelo mesmo, capaz de reinventar os instrumentos da ciência e da cultura ao conhecê-los como fenômenos históricos e políticos criados pelos homens (Campello, 2017).

A educação escolar de maneira geral, como o ensino médio, deve ter um caráter fundamentalmente formativo, para além de profissionalizante (Campello, 2017). Embora exista esse potencial transformador, a escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas possui como parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social, que se reflete consequentemente na desigualdade educacional (Frigotto, 2013). Como visto anteriormente, o desenvolvimento das políticas educacionais deu-se durante os primeiros anos do governo de Getúlio Vargas, nas quais

A função da escola era associada à “questão social”, posto que a educação deveria ser orientada para dirimir qualquer agitação urbana gestada a partir dos conflitos advindos da industrialização, como também “criar” cidadãos aptos ao novo modelo de sociedade que estava sendo apresentado (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007). Nesse contexto, segundo Ciavatta (2009), a escola brasileira deveria “regenerar” a nação e, portanto, os intelectuais da época propuseram a transformação radical dos objetivos, bem como o alcance e a função social da escola, em vistas a transformar o homem brasileiro em uma mão de obra adequada à produção econômica do país. Assim sendo, o ensino “livresco”, puramente propedêutico, era considerado desnecessário à população trabalhadora e, uma formação mais prática, que incluísse a dimensão técnica-profissional era a ideal para a prosperidade nacional (*Apud*, Pereira *et al*, 2019).

Mais adiante, após o processo de redemocratização e proveniente da constituição de 1988, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, conforme o artigo 205:

Art. 205. 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).

Com isso, em 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, lei nº 9.394/96. A LDB representou um marco para a história da educação brasileira, visto que foi responsável por trazer mudanças significativas ao sistema educacional. As principais mudanças promovidas relacionam-se a descentralização do ensino, proporcionando mais autonomia aos estados e municípios; o aumento da duração do ensino fundamental, alterando de 8 para 9 anos⁸; também promoveu melhoria de condições de trabalho

⁸ Essa alteração corresponde à Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006. Tal medida altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo

aos professores; além de reforçar a importância da inclusão e da diversidade, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, entre outras mudanças (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina como objetivo do ensino médio a formação para o exercício da cidadania, oferecendo meios para progressão no trabalho e estudos posteriores (Brasil, 1996). Em contrapartida, nessa mesma época no Brasil, com o avanço da ideologia neoliberal, adentrava-se uma nova perspectiva de gestão pública, promovendo a descentralização e a privatização em massa, refletindo e impactando diretamente nas políticas educacionais.

No quadro das reformas educacionais brasileiras, [...], a Reforma da década de 1990 e suas implicações no atual modelo de gestão escolar. Isto se deve ao fato de que atualmente o modo de administrar a escola brasileira vem assemelhando-se cada vez mais ao modelo adotado pela gestão empresarial, isto é, traz características que lembram às destes tipos de administração, tais como: a busca incessante pela eficiência, premiação por resultados incentivo à concorrência, dentre outros (Maia Filho, Oliveira, Carmo, Moraes, 2015 p. 87).

Fica explícito que o rumo adotado para a educação estava voltado a atender os interesses de classe dominante, fomentando o acesso a uma educação tecnicista e pragmática para os estudantes da classe trabalhadora. Com relação a LDB/96, compreende-se que a educação abrange os processos formativos do indivíduo que se desenvolvem para além do âmbito escolar, manifestando-se na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim, os princípios e os fundamentos da educação nacional passam a ser ministrados respaldando-se nos pilares da igualdade, liberdade, pluralidade, respeito, gratuidade, e garantia do direito como educação (Brasil, 1996).

Entre os anos 2000, houve a ilusão do rompimento com a perspectiva neoliberal durante os mandatos de Lula e Dilma Rousseff (Freitas, 2018). Mesmo que ambos os mandatos tenham dado continuidade a ideologia neoliberal, em relação às políticas educacionais brasileiras, foi um período de conquistas significativas para a classe trabalhadora, como abordado no capítulo anterior.

Desde o início do governo de Lula em 2003, foram propostas medidas que visavam garantir a permanência e o acesso a educação básica e superior para essa parcela da população, como por exemplo, no Programa Bolsa Família (PBF) com critérios de frequência escolar da criança e do adolescente; o Programa Mais Educação (PME), com a oferta de uma maior jornada escolar aos estudantes carentes; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em prol de certificar a implementação da diversidade e inclusão; aumento da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos, como consta na Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 (Clementino e Oliveira, 2023). Além disso,

durante o governo do PT com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior, foram criadas universidades e institutos federais.

De maneira geral, a era Lula e Dilma representou inúmeros avanços com relação à política de educação, entretanto, após o Golpe de 2016, o Brasil passou a se inserir dentro de um contexto sócio político delicado, de retrocesso social. Sob esse contexto surge a proposta de reforma do ensino médio, também conhecida como medida provisória 746/2016. A medida em questão, dispõe sobre a organização dos currículos do nível médio, propondo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino médio, ou seja, visa oferecer aos estudantes uma carga horária maior e mais diversificada. Essa ampliação da jornada escolar está relacionada com a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes tenham um maior número de aulas e atividades de acordo com o “itinerário escolhido”.⁹ Além disso, a MP 746/2016 também propôs a criação da Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016).

Tal medida fomentou uma série de discussões acerca do rumo que a educação média tomaria, pois a proposta pretendia configurar todo modelo e grade curricular do ensino médio. A exemplo disso, uma das inúmeras mudanças contidas na MP 746/2016, que chamou mais a atenção da mídia e da sociedade, foi a retirada da obrigatoriedade das disciplinas: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física e a flexibilização das novas bases curriculares. A MP 746/16 permitia que qualquer trabalhador da área da educação, portador de diploma de curso técnico ou superior, tanto na área pedagógica ou áreas afins, bem como profissionais que demonstram um notório desenvolvimento e saber em determinados conteúdos, possam ministrar aulas com base na sua formação ou experiência profissional (Brasil, 2016). Retirando-se, dessa forma, a obrigatoriedade da licenciatura como condição para o exercício da docência.

A partir desse momento, diferentes entidades e movimentos sociais ligados a educação, como a Anfope, Anped, Andes-SN, Conif, SBPC, CNTE, FNE, UNE, Ubes, ANPG e outras, posicionaram-se contra a política educacional de Temer, declamando total apoio ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Todas as mobilizações oriundas desse contexto, buscaram revelar o conteúdo intrínseco na reforma, pois tratava-se de uma política educacional que tinha como meta a comercialização da educação brasileira, a destruição do ensino médio e a precarização da carreira docente (Bastos; Santos Jr e Ferreira, 2017). Entretanto, ainda sob o mandato de Michel Temer, a MP nº746 foi aprovada e promulgada a Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, originando a reforma do Ensino Médio, a qual altera a LDB/96 e a Lei nº 11.494/07, referente a regulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na qual modifica as regras de financiamento da educação pública, permitindo parceria com o setor privado e que parte da

⁹ A ampliação da jornada escolar proposta pela reforma do ensino médio, se refere exclusivamente aos itinerários escolhidos pelos estudantes, enquanto isso, a reforma propõe a redução da carga horária referente ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular.

formação dos estudantes de escolas públicas seja feita por instituições privadas (Silva e Scheibe, 2017).

A partir desse momento, a organização curricular contida na Lei nº 13.415/2017 possibilita a adesão de diferentes ‘‘percursos’’ da trajetória escolar do ensino médio. Se antes, de acordo com a Lei nº 9.394/96, a carga horária mínima anual para o ensino médio era de 800 horas, contabilizando 2.400 horas no decorrer de todo ensino médio, agora, a carga horária total destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ não poderá ser superior a 1800 horas. Foi anunciado que o jovem estudante teria a opção de escolher entre as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Nesse momento, ao decretar as mudanças referentes ao novo ensino médio, o governo Temer e os reformadores empresariais, disseminavam o discurso acerca da baixa qualidade do ensino no Brasil, a necessidade de torná-lo mais estimulante e a oferta de mais autonomia e liberdade para os alunos. Dessa forma, colocando a alteração curricular como solução para esses problemas presentes no ensino médio público (Ferretti, 2018). Além disso, o principal argumento utilizado em prol da reforma sustentou-se na defesa da necessidade da adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho/ necessidades do setor empresarial. Essa defesa aproxima o ensino médio a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio (Silva e Scheibe, 2017). Posto disso, é perceptível o quanto a proposta de reforma do ensino médio é caracterizada por tensões e controvérsias.

De acordo com a LDB/96, o ensino médio é parte constituinte da educação básica, o que significa dizer que além de ser considerado como uma etapa fundamental para a formação educacional, enaltece a importância e identidade que compõem esse nível de ensino. Contudo, com a proposta de reforma, a educação básica é reduzida a atribuição de possibilitar uma formação comum, preparando os estudantes para o exercício da cidadania e responsável por fornecer os meios para progressão no trabalho e estudos posteriores (Silva e Scheibe, 2017). Ao alterar a essência da identidade e funcionalidade do ensino médio, promove-se a implicação na sua percepção, na qual afeta a abrangência do caráter formativo que constitui o ensino médio, para além de um nível intermediário da educação.

As principais mudanças propostas pela Lei nº 13.415/17 que demonstram explicitamente um ataque à concepção de formação humana integral do estudante¹¹. Promove-se a implicação e

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular (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) (Mec, 2017).

¹¹ De acordo com o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de

impulsioneamento da oferta de uma formação fragmentada e meramente técnica por parte do sistema de ensino. Trevisol e Mazzioni (2018) partem do pressuposto defendido por Carvalho (2014) de que a educação e a cidadania são dimensões interdependentes, visto que a prática educativa, historicamente, configura-se como um pré-requisito para a expansão dos direitos. Entretanto, tal processo enfrenta contradições considerando-se o tardio compromisso assumido por parte do Estado brasileiro com a garantia e o acesso à educação para a população.

Dentre as várias mudanças a esse nível de ensino, a proposta de reforma do ensino médio visa oferecer ao aluno concluinte a possibilidade de cursar mais um itinerário formativo, disponibilizando também a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho (Brasil, 2017). Com isso, revela-se o incentivo à inserção do estudante a uma qualificação profissional aligeirada e sem qualidade, conduzindo-os a entrar no mercado de trabalho e os distanciando do ensino superior público. Em contrapartida, o aligeiramento do ensino acentua a falta de qualidade da formação, reforça, mais uma vez, a dificuldade dos jovens ao se inserirem no mercado de trabalho, colaborando para a construção do exército industrial de reserva¹². Ademais, cabe mencionar a realidade das escolas públicas brasileiras, nas quais não possuem estrutura suficiente para suportar a nova dinâmica imposta pela reforma. Tal fato colabora para acentuar-se cada vez mais as desigualdades de ensino e das oportunidades educacionais posteriores.

Além do discurso de mais liberdade e autonomia para o estudante, a introdução desse novo modelo de ensino no citado contexto sociopolítico, reforça a transformação da democracia liberal em uma retórica vazia, sem correspondência com a realidade social, criando um Estado máximo na economia e mínimo nas políticas, reforçando o paradigma neoliberal (Valim, 2017). Sendo assim, de acordo com Moura (2017):

A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o ensino médio a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes.

Com base nas pesquisas realizadas pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) ainda em 2016, durante as discussões da MP 746/16, afirma que a reforma é autoritária, pois não contou com a participação da sociedade em sua elaboração. Na mesma matéria, há relatos de professores e profissionais da área que demonstraram preocupação com relação a implementação da medida, em razão do crescimento da disparidade entre as escolas públicas e privadas, frente às condições precárias das instituições públicas. Na mesma medida em que o Ensino Médio é tido

uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

¹² Uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (Marx, 2013, p. 858)

como um campo de disputa por poder, é também a etapa de ensino que tem-se índices de evasão escolar alarmantes, no período da pandemia da Covid-19, sobretudo entre os anos de 2020 e 2021, houve um aumento no número de estudantes em situação de abandono escolar. Na região Sudeste, houve um aumento de 38% em comparação a 2020; no Sul, foi registrado um acréscimo de 42.312 casos para 55.492. Enquanto na Região Centro-Oeste, verificou-se uma ampliação de aproximadamente 108% de um ano para o outro (INESC, 2023).

A questão do abandono escolar é recorrente na realidade das escolas públicas brasileiras, por isso, é necessário investigar as razões pelas quais geram a intensificação dessa expressão da questão social, principalmente no decurso do ensino médio. Tendo em vista a realidade brasileira, muitos jovens e crianças abandonam a escola com o intuito de ingressarem no mercado de trabalho, entretanto

A evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade. Além disso, encontra-se fora do mercado de trabalho, por não atender às exigências da sociedade hodierna, cada vez mais integrada à globalização e aos ditames do projeto neoliberal no que diz respeito à qualificação da mão-de-obra (Batista; Souza e Oliveira, p.5, 2009).

Além da necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, em busca de garantir renda para a subsistência, principalmente por parte da classe trabalhadora, também pode-se destacar outros elementos que atravessam o fenômeno da evasão escolar. Por meio de uma pesquisa de campo realizada para a dissertação de mestrado da Universidade Federal da Paraíba em 2018, foram elencadas: a falta de compreensão da função social da escola; problemas relacionados à saúde do estudante; correlação de forças políticas; conflitos entre professor e aluno; falta de estrutura; gravidez na adolescência; preconceito/ *bullying*; falhas na rede de proteção; falsa inclusão; negação de vagas; questões urbanas; falta de habitação, segurança e lazer; fome; negligência/maus tratos entre outros (De Souza e Machado, 2022). Sendo assim, torna-se fundamental pensar em estratégias com o objetivo principal de enfrentar tais expressões da questão social, visto que essas determinações sociais influenciam diretamente no processo de aprendizagem do estudante.

Para Rumberger (1995 e 2008), pesquisador americano, a chave da compreensão e solução da evasão é encontrar as causas do problema, mas essas causas de forma análoga a outros processos do desempenho escolar têm influência de um conjunto de fatores, como o estudante, a família, a escola e a comunidade em que vive. Revisando diversas pesquisas sobre as causas que levam à evasão, esse autor consegue identificar como problema duas perspectivas: uma individual, que envolve o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar; e outra institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos. Ainda podem ser verificadas diferentes teorias que abordam a evasão escolar. Algumas citam a existência de dois tipos principais de engajamento: o escolar (acadêmico ou aprendizagem) e o social (relacionamento com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar). Essas duas formas são determinantes para a decisão de evadir ou permanecer na escola (Rumberger, 1995, 2008). Nesse sentido, Ferreira (2013) afirma que os motivos que levam à evasão podem ser classificados ainda de acordo com os seus fatores determinantes: (i) escola (não atrativa, autoritária, com professores despreparados, insuficiente, com ausência de motivação); (ii) aluno (desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez); (iii) pais ou responsáveis (não cumpridores do pátrio poder, desinteressados em relação ao destino dos filhos); (iv) social (trabalho com

incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc) (Silva Filho e Araújo, p.43, 2017).

Frente a essas problemáticas envolvidas no ambiente escolar, apesar de pouco debatido, o Serviço Social configura-se como uma categoria profissional adequada a propor e formular determinadas intervenções, pois, o principal objeto de estudo profissional são as variadas manifestações da questão social. Além disso, é essencial lembrar que a educação é um direito social, assim, as interferências que impactam nas condições de acesso e na permanência dos jovens nas escolas, equivalem a privação e negação dos direitos sociais. De Souza e Machado (2022) atentam para o fato de que tal fenômeno de negação à educação escolarizada simboliza mais uma via estratégica por parte do sistema, como forma de penalizar e distanciar a classe trabalhadora da formação de uma consciência crítica. Por esse motivo, ao questionar e compreender os fundamentos que influenciaram a elaboração da Lei nº 13.415/17, evidencia-se aspectos que colaboram para o aumento das desigualdades sociais, através do da ampliação das condições de pobreza à parcela da população que encontra-se em maior vulnerabilidade social.

Em razão disso, pode-se constatar também que a proposta de reforma de Ensino Médio apropria-se uma lógica mercantil e empresarial, a qual promove e impulsiona a competitividade e a individualidade, correspondente aos princípios da corrente econômica neoliberal, sendo rapidamente difundido socialmente. O neoliberalismo insere-se no coletivo social como uma racionalidade normativa, orientando além de políticas do Estado e do mercado, mas também o âmbito da normatização da conduta pessoal (Trevisol, 2019). Partindo dessa premissa, a ideologia societária em questão, consolida-se e legitima-se nos espaços institucionais e pessoais, proporcionando uma nova forma de compreender o mundo tendo como base uma cultura empresarial e concorrencial, nas quais as relações sociais são reduzidas a mero insumo econômico. A incorporação desses princípios no sistema educacional ameaça e desconsidera a escola como um espaço de desenvolvimento e de formação humana, pessoal e social.

Portanto, tal proposta, em seu conjunto, comprova que a política educacional destinada às classes subalternas, corresponde a uma preparação unilateral e linear, visando apenas o mercado de trabalho, retirando dos jovens socialmente desfavorecidos o direito ao conhecimento universal e crítico da realidade em que o cerca (Maciel, 2019). Junto a isso, identifica-se os impactos nas condições de vida do estudante, que vive em um contexto de vulnerabilidade social. Além do mais, ao provocar o distanciamento do estímulo ao senso crítico e da possibilidade de analisar a totalidade social, conseqüentemente tem-se a naturalização das desigualdades sociais. Ademais, é necessário enfatizar que as particularidades e a complexidade social e familiar em que o estudante está inserido, implicam no processo de ensino-aprendizagem e nos índices de evasão escolar. Dessa forma, torna-se necessário discutir acerca da emergência da intervenção, acompanhamento e mediação de uma categoria profissional competente e apta a compreender as diversas

manifestações das expressões da questão social, que refletem no rendimento e na permanência do estudante.

4.1 A questão social e o Serviço Social na educação

Em termos de contextualização, compreender o aparecimento, as implicações e o significado da questão social facilitam situá-la como categoria determinante para o funcionamento do capitalismo e seus efeitos sobre as políticas educacionais. Não diferentemente da dinamicidade que oferece vitalidade ao neoliberalismo, trabalhada na sessão 2, o Capital ganha potência frente às mazelas sociais. Nesse sentido, ao assimilar as determinações inerentes às discussões que cercam a questão social junto aos elementos da crítica da economia política marxiana, constata-se que sua essência fundante se dá a partir da lei geral de acumulação capitalista. Com isso, a gênese da questão social é explicada pelo processo de acumulação e reprodução ampliada do Capital, conforme Santos (2017). Através do reconhecimento e da institucionalização das demandas sociais da classe trabalhadora, por meio de reivindicações e mobilizações por melhores condições de vida e trabalho, resultou no aparecimento do caráter político intrínseco na questão social (Barbosa, 2012).

Dito isso, abordar sobre a gênese do Serviço Social, torna indispensável mencionar sua articulação direta com a ascensão do sistema capitalista. Ou seja, os avanços do processo de industrialização/urbanização, que deram origem à questão social, fez-se a necessidade de uma profissão capaz de intervir na sociedade em prol de garantir a preservação da ordem social vigente. Com isso, segundo José Paulo Neto:

Está solidamente estabelecida, na bibliografia que de alguma forma estuda o surgimento do Serviço Social como profissão - vale dizer, como prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada-, a sua vinculação com a chamada “questão social”. Mesmo entre autores que não se notabilizam por uma abordagem crítica e analiticamente fundada do desenvolvimento profissional, não há dúvidas em relacionar o aparecimento do Serviço Social com as mazelas próprias à ordem burguesa, com as sequelas necessárias dos processos que comparecem na constituição e no evoluir do capitalismo, em especial aqueles concernentes ao binômio industrialização/urbanização, tal como este se revelou no curso do século XIX (2017).

Dessa forma, manifesta-se uma ligação entre o Serviço Social e a educação, a qual possuem aspectos em comum, como por exemplo: seu surgimento, visto que ambos ganharam legitimidade social em função de conservar a ordem estabelecida, além de serem resultados de reivindicações por parte da classe trabalhadora. Aliás, é possível destacar o potencial transformador existente na profissão e no âmbito escolar. Conforme Piana (2009), ao considerarmos a dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social, evidencia-se a competência em desenvolver um trabalho dentro da perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora das desigualdades sociais. Estabelecer tal perfil profissional educativo,

colabora para a construção de alternativas para a superação da condição de opressão e subalternidade, através da oferta da autonomia, participação e a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora.

A constatação dessa função pedagógica, dá-se conforme observa-se a atuação profissional do assistente social, em decorrência dos vínculos estabelecidos pela categoria e a população usuária. De acordo com o código de ética¹³, dentre os princípios fundamentais que norteiam a profissão, no item VIII, refere sobre a adesão de por um projeto vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classes, etnia e gênero (CFESS, 1993). Com isso, contribui-se para a promoção de um exercício profissional de caráter pedagógico entre as assistentes sociais e os usuários dos serviços. Essa relação favorece uma maior participação do sujeito pela via do conhecimento crítico e analítico sobre a realidade social e dos recursos institucionais, possibilitando a formulação de estratégias que sejam benéficas às classes subalternas frente à luta de classes (Piana, 2009). Tal práxis torna-se possível durante a prática profissional, nos atendimentos individuais, criam-se e estabelecem vínculos, em razão da oferta de um espaço de acolhimento e escuta ativa, para assimilar o contexto na qual o usuário está inserido.

A função pedagógica desempenhada pelo assistente social inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade. A formação da cultura, no pensamento gramsciano, adequa-se às necessidades do padrão produtivo e do trabalho, sob hegemonia de uma classe (Abreu e Cardoso, 2009).

Diante disso, formulando um panorama geral da inserção do Serviço Social na educação, tem-se seu primeiro indício em meados de 1906, nos Estados Unidos, em centros sociais, nos quais o serviço era voltado para a realização de visitas, com o intuito de construir elo com as escolas de bairro, a fim de averiguar as razões pelas quais as famílias não enviavam seus filhos às escolas, além de investigar as questões de evasão escolar, baixo rendimento e a inadaptação das crianças nas escolas. Na Europa, essa área de atuação estava relacionada com a assistência social (Von Dentz e Da Silva, 2015). Com relação à implementação do Serviço Social Escolar no Brasil, há relatos de que se iniciou nos Estados de Pernambuco e no Rio Grande do Sul, no ano de 1946. A abordagem do serviço ofertado no Rio Grande do Sul era vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, como serviço de assistência escolar. Suas atividades eram designadas a identificação de problemas sociais emergentes que repercutiam no aproveitamento do aluno, bem como a promoção de ações visando a adaptação com a comunidade e o âmbito escolar (Piana, 2009).

Em Pernambuco, a prática profissional era voltada para a resolução de problemas como evasão escolar, repetência, desmotivação, dificuldade na socialização, entre outros desconfortos escolares (Von Dentz e Da Silva, 2015). Com base nisso, o exercício das assistentes sociais no campo educacional, seguia a lógica desenvolvimentista, a qual podiam ser classificadas em dois

¹³ Lei nº 8.662/93: responsável pela regulamentação da profissão.

perfis: ajuda e participação. A ajuda equivale ao Serviço Social de caso, conhecido também pelo serviço de ajuda psicossocial individualizada, composta por um tratamento prolongado e intensivo, centrado no desenvolvimento da personalidade, com vistas à capacitação do indivíduo para o mundo produtivo. Tal vertente, vincula-se a uma das estratégias por parte do Estado na promoção da ordem social, através de reforma moral e da reintegração social. Com relação a participação, compreende-se como elemento inerente aos processos de ajuda, correspondendo ao envolvimento ativo dos indivíduos no processo de tomada de decisões (Abreu e Cardoso, 2009).

Ademais, até meados da década de 1970 o Serviço Social possuía uma vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem presente. Se antes, o exercício das assistente social limitava-se a:

examinar a realidade social e econômica dos alunos e das famílias; identificar situações de desajuste social; orientar professores, pais e alunos sobre esses desajustes; fazer triagem de alunos que necessitem de material escolar, transporte, entre outros; elaborar relatórios de suas ações; articular escola e comunidade; orientar comunidades e famílias na responsabilidade quanto ao processo educativo dos filhos (Amaro, 2011).

Após o movimento de reconceituação, o qual possibilitou a ruptura com o conservadorismo e tradicionalismo, a intervenção das assistentes sociais no contexto educacional ganha novas perspectivas (Piana, 2009). Nesse momento, tem-se a aproximação da categoria profissional com a teoria marxiana, resultando na formulação de um novo pensar e agir aos profissionais de Serviço Social. Assim, a partir da década de 1990, o Serviço Social aproxima-se de movimentos sociais, a luta de classes e da questão social, na qual passam a ser categorias de análise fundamentais para compreender-se a realidade social, comprometendo-se com as pautas da classe trabalhadora.

Com a constituição de 1988, a Educação e a assistência social passam a se integrar na sessão “Da ordem social”, tendo por base o primado do trabalho e como objetivo o bem-estar e a justiça social. Além disso, o Serviço Social começa a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras (Von Dentz e Da Silva, 2015). Dessa forma, a esfera educacional consolida-se para os assistentes sociais, não apenas uma nova área de atuação, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado. Tal perspectiva denota a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental por parte da categoria profissional e exige sua vinculação e compromisso às lutas sociais que se manifestam nas esferas da cultura e do trabalho (Almeida, 2000 *apud* Von Dentz e Da Silva, 2015).

Apesar disso, referente à perspectiva de garantia de direitos na realidade prática, nesse mesmo período, o cenário brasileiro encontrou-se dentro de um contexto de crescente polarização. Por um lado, houve um processo de concentração de riquezas, enquanto de outro, um crescimento na desigualdade e exclusão social, na qual grande parcela da população tinha condições de acessar os mínimos sociais. Junto a isso, foram nítidas as resistências em efetivar os direitos sociais instituídos recentemente, consolidando ações de retrocesso (CFESS, 2001). Com isso, algumas medidas adotadas por parte do Estado visando o interesse do sistema, correspondem ao processo

de privatização e redução do financiamento destinados às políticas sociais que se iniciaram na década de 1990, com a chegada do neoliberalismo no país.

O direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na Escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais, seja na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) dentre outras, tendo como finalidade a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade. Assim, a qualidade dos serviços prestados à população e de modo especial ao usuário da escola pública, tem como objetivo seu pleno desenvolvimento. Apenas para ilustrar, o artigo 53 do Estatuto da criança e do adolescente coloca o direito à educação, ao acesso e permanência na escola. Direitos que precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação, garantido o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo em sua formação para exercer a cidadania (CFESS, 2001).

Ademais, como supracitado nos capítulos anteriores, a educação de maneira geral é reconhecida como apropriação de cultura, dessa forma, o ambiente escolar é considerado um espaço de relações sociais, em que as culturas e os valores se entrelaçam. Dentro das escolas ocorre o acentuamento das expressões da questão social de diferentes formas, tornando evidente o quanto a instituição como um todo demanda da atuação de um profissional competente a intervir nessas questões. Com base nisso, torna-se necessário refletir sobre a emergência da atuação das assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional, em razão de toda problemática social que engloba a sociedade contemporânea, incluindo a comunidade escolar. É utópico acreditar que apenas aos professores, nos quais exercem sua função pedagógica, sejam capazes de darem conta de toda complexidade e de analisar as situações que interferem no processo de ensino e aprendizagem (Dos Santos *et al*, 2015).

Com relação às atividades do Serviço Social escolar, em um contexto mais atual, tem-se ainda uma atuação restrita ao ensino infantil, como em creches e pré-escolas, vinculados às secretarias de educação municipais. Referente ao ensino fundamental, o serviço também é voltado para a população com baixa renda, no qual ressaltam várias expressões da questão social fora no núcleo escolar, que interferem diretamente no rendimento escolar, no índice de evasão escolar e provoca a falta de perspectiva de um futuro educacional (Piana, 2009). Hoje, apesar de pouco material desenvolvido acerca da atuação do Serviço Social nas escolas, existem estudos que retratam as atividades e as demandas advindas do ambiente escolar. A exemplo disso, o Conselho Federal de Serviço Social (2001) descreve sobre o parecer jurídico 23/00 de 22 de outubro de 2000, que dispõe sobre atuação do Serviço Social Escolar, conforme o documento:

- Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania
- Participação, e equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas; e o alcoolismo, bem como que visem prestar

esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;

- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimentos e suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- Empreende e executa as demais atividades pertinentes ao Serviço Sociais, previstas pelos artigos 4º e 5º da lei 8662/93, não especificadas acima (p.13).

Com base nisso, dentro de uma perspectiva de atuação profissional no espaço escolar, é incontestável o quanto a intervenção do Serviço Social contribuiria para além da análise da realidade social do aluno e sua família, mas apresentando-se como uma categoria competente na formulação e elaboração das políticas educacionais, visando ampliar o acesso a educação, reafirmando-a como direito social. Maria Piana (2009), faz a ressalva sobre a exigência de um trabalho planejado e sistematizado, de gerenciamento, administração, assessoramento às políticas, programas e serviços sociais, de análise da totalidade social e institucional, de ações incisivas e transformadoras junto à população usuária. Dessa forma, ao trabalhar as relações sociais sob uma ótica global com caráter sócio-educativo, cria-se a necessidade e o desafio de se alinhar o conhecimento da realidade, particularidades, vivências e a cultura que permeiam a comunidade dentro do ambiente escolar (Dos Santos *et al*, 2015).

Por meio disso, o CFESS (2001) sistematiza 3 dimensões de intervenções no processo educacional. A primeira: *a escola e o espaço social a que pertence*, refere-se a uma reflexão sobre a escola pública e o seu desafio em articular o conhecimento, trabalhado nos conteúdos, com a realidade social, sendo estes os problemas e as necessidades sociais, com a finalidade de instrumentalizar o sujeito a compreender e intervir na realidade. Para isto, exige-se o desenvolvimento de ações conjuntas com outras organizações presentes na comunidade. Sendo assim, o Serviço Social se dispõe a articular com essas diferentes formas de organizações, tendo como base uma leitura/diagnóstico do contexto social, a fim de levantar as dificuldades e necessidades, trazendo tais elementos como pautas a serem trabalhadas no espaço interno da escola. Através disso, tem-se o estímulo e incentivo da participação social dos estudantes nas questões de dentro e fora da escola.

A segunda dimensão é: *a escola como espaço de inclusão social*. Nessa esfera, é necessário pensar a escola enquanto equipamento social, a qual precisa estar preparada para lidar com as diferentes formas de exclusão social, desde as questões associadas a violência, discriminação como as questões referentes a reprovação, evasão escolar. Além disso, precisa levar em consideração as especificidades regionais e de cada unidade escolar, para desenvolver projetos que abarquem principalmente as temáticas do cotidiano daqueles alunos. Dessa forma, o Serviço Social pode articular diretamente com as demais organizações, além de acionar programas sociais

de apoio a famílias, programas de educação complementar e conselho tutelares, a fim de mobilizar e promover oficinas e debates.

Por fim, a terceira dimensão é: *a escola como instância de gestão democrática*, como discutido anteriormente, o Serviço Social tem um caráter pedagógico, podendo colaborar para a promoção de uma participação social mais ativa. É interessante enaltecer a capacidade da escola de consolidar-se como uma instituição democrática, a fim de proporcionar diferentes formas de participação da comunidade em seu processo de organização e de funcionamento. Com isso, além de caracterizar-se como instituição democrática, tem-se a emergência de ser reconhecida como uma instância representativa, a qual deva comprometer-se com um projeto político pedagógico. Por meio disso, permitindo que tanto a escola, como a comunidade e as famílias insiram-se em espaços de organizações e deliberações vinculadas às diretrizes educacionais.

Atualmente existe uma normativa que dispõe sobre a obrigatoriedade de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, a lei número 13.935 de 11 de dezembro de 2019. A lei em questão trata sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica a fim de atender as demandas e necessidades definidas pelas políticas de educação, através de uma equipe multiprofissional. A atuação da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (Brasil, 2019). De acordo com publicações feitas pelo CFESS em 10 de março de 2022, informa que o Senado Federal aprovou no dia 09 de março de 2022 a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio do PLT 235/19. Com isso, o relator do projeto, senador Dário Berger, concedeu a emenda apresentada pelo senador Fabiano Contarato (PT-ES) para contribuir com a efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019 como parte do SNE.

Tal movimento foi resultado de longas e profundas discussões desencadeadas nos últimos anos entre os parlamentares, profissionais da educação, especialistas e organizações da sociedade civil. O CFP (Conselho Federal de Psicologia), em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e demais entidades, têm mobilizado esforços para a efetiva implementação da Lei 13.935 nos estados e municípios, bem como para assegurar seu custeio via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Dito isto, em dezembro de 2021, a Lei 13.935/19 foi legalmente inserida como ação a ser custeada pelo Fundeb, para a qual foram destinados 30% dos recursos a serem utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear ações na área (CFESS, 2022).

Mais adiante, em outra postagem feita pelo CFESS em 23 de maio de 2023, menciona sobre as dificuldades da implementação da lei em questão, sendo a principal delas: o financiamento pelos estados e municípios. Pois

(Fundeb). A nova legislação estabeleceu que os recursos alocados na parcela de 30% podem ser utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear a remuneração de profissionais da Psicologia e do Serviço Social que atuem nas equipes multiprofissionais da rede pública de educação básica. Também foi alterada a data de atualização da Lei do Fundeb permanente, sendo adiada para 31 de outubro de 2023 a definição dos novos índices de distribuição dos recursos do Fundo, com aplicação no exercício de 2024 (CFESS, 2023).

Assim, até o momento não se teve avanços relacionados à efetiva implementação da lei mencionada, e segue em debate pelas categorias envolvidas. Portanto, é de extrema importância dar seguimento às discussões e mobilizações, pois como visto anteriormente, independentemente dos mecanismos e estratégias do sistema capitalista em apropriar-se da educação e inserir sua lógica concorrencial nas esferas sociais, as contribuições e intervenções do Serviço Social nesse espaço sócio ocupacional possui grande potencial a fim de beneficiar as classes subalternas. Principalmente em relação à contribuição para a construção de um espaço de resistência aos estudantes, através da incorporação de questões que permeiam a realidade social da comunidade, estimulando-os a terem representatividade e participação ativa nas esferas políticas e sociais. Para além dessas questões, a emergência da inserção do Serviço Social nas escolas na atual conjuntura cresce, devido ao aumento das disparidades sociais, provenientes da incorporação da Reforma do Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elaboração desse estudo, fez-se necessário ter como ponto de partida a gênese e a função social da educação, a qual assume variadas expressões diante das transformações sócio-históricas, visto que o papel intrínseco na educação é atuar diretamente na formação dos indivíduos. Daniel Cara (2019) considera a educação como apropriação de cultura, sendo classificada como elemento necessário para o desenvolvimento societário. Como resultado dos processos de desenvolvimento e complexificação da sociedade, a educação se dispõe a acompanhar tais interações, sempre tencionada por projetos das classes e segmentos de classe, por isso, na sociabilidade capitalista emergem diferentes concepções de educação. Ivo Tonet (2006), destaca que a educação tem a capacidade de prover ao ser humano uma formação integral, responsável por desenvolver no homem não apenas o conhecimento acadêmico, mas também estimulá-lo em outras esferas como a intelectual, emocional, política e cultural.

Assum, com a divisão social e técnica do trabalho a educação passa a ser utilizada como meio para a incitar a promoção de uma educação classista, fragmentando e direcionando a produção de um conhecimento científico, cultural e político para a elite, enquanto proporciona uma conhecimento tecnicista e pragmático para a classe trabalhadora. Essas divergências configuram a teoria da dualidade estrutural da educação, a qual disponibiliza diferentes níveis de qualidade de ensino, como forma de preservar o elitismo educacional. Entretanto, é necessário enfatizar que apesar das contradições existentes na instituição escolar, a mesma também constitui-se como instrumento capaz de contribuir para a transformação da realidade, com o poder de se constituir um espaço de resistência. Sendo assim, considerar tais aspectos que caracterizam a educação, foi imprescindível para compreender que diante das suas diferentes manifestações, facilitou-se a identificação das razões pelas quais a mesma possui um caráter mutável, podendo atender a diferentes necessidades e exigências postas pelo sistema capitalista e pela demanda popular.

Ao analisar o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, foi visto que durante o governo de Getúlio Vargas a educação passa a ser um elemento necessário para o desenvolvimento do país, além de ser resultado de reivindicações populares. Os desdobramentos assumidos pela política educacional, desse momento em diante, representam de certa forma os contrastes que envolvem a dinamicidade do sistema educacional, sobretudo no contexto de divisão de classes. Ou seja, apesar de ainda persistir a oferta de qualidades distintas de ensino, dependendo da classe social, tem-se a partir desse momento o acesso à educação, ampliando-se para os estratos mais pobres da população. Além disso, a presença de organizações e movimentos em torno da educação foram bastantes significativas, principalmente durante o processo de redemocratização do Brasil. Com base nisso, a educação revela-se como campo de disputa e expressão da luta de classes.

Através do entendimento dessas questões, o objetivo central do presente trabalho, foi discutir e refletir sobre os fundamentos político-pedagógicos que fomentaram a proposta de Lei nº 13.415/17, correspondente à reforma do Ensino Médio no Brasil. Assim, por meio do estudo dos antecedentes do neoliberalismo e a maneira como o mesmo manifesta-se socialmente, foi possível compreender como tal perspectiva ganha força na consciência dos indivíduos. De acordo com os princípios fundamentais que caracterizam a lógica neoliberal, o livre mercado é o instrumento responsável por construir uma sociedade livre e fornecer liberdade econômica e política, enquanto por meio do individualismo, dissemina-se um discurso pautado na meritocracia, no qual visa culpabilizar o sujeito pela situação econômica e social em que está inserido. Frente a isso, ocorre a deslegitimação e naturalização das condições de desigualdade social, visto que os princípios morais do neoliberalismo formulam uma lógica mercantil e empresarial, que tem como principal intuito promover a competitividade entre os indivíduos.

Trevisol (2019), alega que o neoliberalismo adentra no coletivo social como uma racionalidade normativa, conduzindo políticas do Estado e do mercado, mas também normatizando a conduta pessoal da população. Além disso, foi possível compreender que a essência que oferece vitalidade e sustentação para a dinâmica do neoliberalismo, dá-se através da promoção do empobrecimento da população, pois conforme David Harvey (1992), a racionalidade do Capital é ajustada para o crescimento, desconsiderando qualquer consequência social e política. Por isso, foi perceptível que os interesses presentes na elaboração e implementação da lei em questão, foram orientados para estimular a perspectiva concorrencial e meritocrática, oferecendo uma falsa sensação de liberdade e autonomia, na qual apresenta-se como uma via de manutenção da estrutura classista existente.

Junto a isso, para destacar as razões pelas quais o Ensino Médio é centro na disputa por interesses, principalmente por parte da classe dominante, foi crucial esclarecer a maneira como a educação se expressa de forma dual, além de investigar o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, o qual evidenciou aspectos relacionados à falta de compreensão da real finalidade dessa etapa de ensino. Dentre os possíveis rumos posteriores à conclusão do Ensino Médio, este possui a competência de proporcionar ao jovem estudante a possibilidade de adentrar no ensino superior; o ingresso imediato no mercado de trabalho, pois a educação deve buscar a formação do sujeito, através do exercício da autonomia, responsabilidade, criatividade, o estímulo para conhecer e apropriar-se dos fenômenos históricos e políticos (Campello, 2017). Considerando tais elementos, as alterações advindas da Reforma do Ensino Médio expõem inúmeros reflexos que afetam a experiência e vivência enquanto estudante, sobretudo dos estudantes de escolas públicas. A exemplo disso, foram elencados fatores como a precarização das condições do ensino básico público, que não possui estrutura, nem professores suficientes para suprir a demanda imposta pela reforma.

Além dessa problemática, também foi considerada a questão do abandono escolar, sendo no decorrer do ensino médio o momento em que ocorre a intensificação dos índices de evasão escolar. A referida proposta ao invés de colocar-se de fato como solução a essa questão, como prometido, apenas despreza as expressões da questão social que atravessam as condições de acesso e permanência dos jovens no ambiente escolar. Por esse motivo, de forma sucinta à medida, em seu conjunto, demonstra que a formulação das políticas educacionais relaciona-se diretamente com a estrutura social em que está inserida, e, nesse caso, tem como objetivo ampliar as desigualdades socioeducacionais. Esse fenômeno fica explícito diante da incorporação dos princípios neoliberais contidos na proposta de reforma, a qual ameaça a instituição escolar enquanto espaço de resistência e de formação integral, distanciando os jovens de um conhecimento crítico sobre a realidade, promovendo uma educação meramente tecnicista, unilateral e pragmática, para servir às exigências do mundo produtivo.

Recentemente, o Novo Ensino Médio retornou aos debates do governo, agora na atual gestão de Lula, na qual foi apresentado em 26 de outubro de 2023 o Projeto de Lei nº 5.230/23, que está em análise na Câmara dos Deputados. O novo projeto propõe a redefinição da Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, visando alterar as regras correspondentes à carga horária, disciplinas obrigatórias, os denominados “itinerários formativos”, e a formação de professores. A intenção de reformular o ensino médio deu-se através de uma consulta pública feita em 2023, na qual foram levadas em consideração as questões de evasão escolar, as desigualdades de ensino, a realidade dos alunos e o aprimoramento necessário na reforma (Senado Federal, 2024).

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que nortearam a reforma do Novo Ensino Médio foram apresentados através da supremacia do mercado, a promoção da precarização do ensino público e o aumento da qualidade do ensino privado, a meritocracia, o fortalecimento de uma vertente instrumental e tecnicista, voltada ao como fazer e deslocada de contextualizações históricas. Diante disso, é válido ressaltar que como trabalhado acima, o crescimento das disparidades sociais, principalmente advindas do âmbito escolar, passam a demandar estratégias de enfrentamento frente à questão social dos estudantes. Entende-se que a instituição de ensino precisa de acompanhamento de demais profissionais, como assistentes sociais, pois não cabe apenas a coordenação e aos professores o controle e entendimento da complexidade da vida social e comunitária que atravessa o desempenho escolar dos jovens. Por isso, o presente trabalho também configura-se como um aporte teórico futuro aos profissionais de Serviço Social que desejam se aproximar da temática em questão ou inserir-se neste novo campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. **Mobilização social e práticas educativas**. ABEPSS; CFESS (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, UnB, p. 593-608, 2009.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Mariana. **Ontologia, Dever e Valor em Lukács**. Coletivo Veredas, 2016.

ANDES. **Carta aberta à Sociedade sobre os Ataques à Educação no Brasil**. Andes, 10 mai. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/carta-aberta-a-sociedade-sobre-os-ataques-a-educacao-no-brasil> > Acesso em: 04 mar. 2024

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR- ANDIFES (2016). **Relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Disponível: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>. Acesso em: 13. jan. 2024

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social**. 2012.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro**. Motrivivência, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 38–52, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38> . Acesso em: 14 mar. 2024.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Mara da Silva. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. Revista Profissão Docente, UNIUBE. Uberaba/MG, v. 9, n. 19, 2009.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Vozes, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9ªed. São Paulo. Cortez editora, 2011.

BRANDÃO, André Augusto. **Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais**. Serviço Social e Sociedade, v. 36, p. 84-100, 1991.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: [MPV 746 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 14 jan . 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev . 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [d_c_n_educacao_basica_nova.pdf \(www.gov.br\)](http://d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [L13935 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 02 mar. 2024.

BOITO JUNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012.

CAETANO, M. R., & Martini Alves, A. A. (2020). **ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS UM CAMPO DE DISPUTAS**. Interfaces

Científicas - Educação, 8(3), 718–736. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/educacao/article/view/8349/4406>. Acesso em: 26. fev. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. 2017.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. In: Anpae–Associação Nacional de Política e Administração da Educação. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza/Espanha. 2012. p. 01-15.

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social**. Brasília, 1993.

CFESS, Serviço Social na Educação. Brasília, 2001.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Audiência debate inserção de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica**. Disponível em: [CFESS - Conselho Federal de Serviço Social](#). Acesso em: 07 mar. 2024.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935**. Disponível em: [CFESS - Conselho Federal de Serviço Social](#). Acesso em: 07 mar. 2024.

CISLAGHI, Juliana Fiuza et al. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019**. 2019.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado**. Práxis Educativa, v. 18, 2023.

CORTI, Ana Paula. **Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio**. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 357-377, 2014.

DE ABRANTES, Cristina Gonçalves; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Meritocracia: uma ideologia em prol do Neoliberalismo**. Psicologia Revista, v. 32, n. 2, p. 279-298, 2023.

DA SILVA PEREIRA, Rodrigo; DE MELLO, Micaela Balsamo; DE FREITAS SANTOS, Catarina Cerqueira. **Dualidade estrutural e o Ensino Médio no Brasil**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 7, p. 267-285, 2019.

DE SOUZA, Ranyellen; MARIA BATISTA MACHADO, Aline. **As expressões da “questão social” no âmbito escolar: contribuições do Serviço Social**. SER Social, [S. l.], v. 24, n. 51, p. 464-489, 2022. DOI: 10.26512/sersocial.v24i51.37630. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/37630/34008. Acesso em: 13 mar. 2024.

DE OLIVEIRA, R. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Boletim Técnico do Senac, v. 27, n. 1, p. 26-37, 2 abr. 2001.

DOS SANTOS, Jeruza Silva; DIAS, Valdete G. M.; SANTANA, Vivia Santos. **Importância do assistente social na política de educação: Realidade do município da Bahia**. Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. **Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”**. Educação & Sociedade, v. 38, p. 287-292, 2017.

FERREIRA, Franklin Douglas et al. **Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro**. Revista de Políticas Públicas, v. 24, p. 312-330, 2020.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, v. 28, p. 333-355, 2008.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 148 p. (Coleção leitura).

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

FREITAS, H. C. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Le Monde Diplomatique Brasil, v. 6, n. 68, p. 28-29, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOLINA, Helder. **Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social**. Retratos da Escola, v. 4, n. 6, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO: ANULAÇÃO DE DIREITOS UNIVERSAIS, DESUMANIZAÇÃO E VIOLÊNCIA**. Revista Desenvolvimento & Civilização, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992 (Parte II – **A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX** - p.163-184).

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**, trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE; 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 8 mar. 2024.

INESC. Reforma do ensino por MP é autoritária e pode aprofundar desigualdades na educação. 2016. Disponível em: [Reforma do ensino por MP é autoritária e pode aprofundar desigualdade na educação - INES](#). Acesso em: 13 mar. 2024.

INESC. Abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia. 2023. Disponível em: https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIjprdjN_xhAMVLFhIAB0VLww1EAAYASAAEgLoyfD_BwE&cn-reloaded=1, Acesso em: 13 mar. 2024.

LUKÁCS, G. (1986). **Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins**, in Werke, vol. 14, Luchterhand Verlag, Frankfurt.

MACENO, Talvanes. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. *Educação & Realidade*, v. 44, 2019.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I, Vol. II. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

MAIA FILHO, Osterne; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea. **O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990**. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana;

MARQUES, ROSA; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. **Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior**. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 38, p. 526-547, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. Boitempo, São Paulo: 2009.

MEC, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasil-eira>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2024.

MOURA, A. de C., & Cruz, A. G. da. **As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 7, n. 12, 2022.

MOURA, Dante Henrique et al. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista brasileira de educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, p. 109-131, 2017.

MULATINHO, Juliana Pessoa. **Neoliberalismo e neodesenvolvimentismo: Construção e desconstrução da cidadania no Brasil**. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 14, p. 198-225, 2016.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. Cortez editora, 2017.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Educação e política n limiar do séc. XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PEREIRA, Rodrigo; DE MELLO, Micaela Balsamo; DE FREITAS SANTOS, Catarina Cerqueira. **Dualidade estrutural e o Ensino Médio no Brasil**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 7, p. 267-285, 2019.

PIANA, Maria Cristina. **Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam**. Serviço Social & Realidade, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

ROSSI, Marina. **Corte ou contingenciamento, quem está certo na guerra de narrativas da educação.** El País, São Paulo, 2 jun. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/politica/1559334689_188552.html> Acesso em: 04 mar. 2024

SANTOS, Josiane Soares. "**Questão social**": particularidades no Brasil. Cortez Editora, 2017.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.** In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação–construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Anais... São Paulo–SP. 2011. p. 01-13.

SENADO FEDERAL. **Ensino Médio pode passar por nova reforma em 2024.** 2024. Disponível em: [Ensino médio pode passar por nova reforma em 2024 — Senado Notícias](#). Acesso em: 18 mar. 2024.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Educação Por Escrito, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

SOUZA, Rosivaldo Santos. **IDEOLOGIA HEGEMÔNICA E CONTRA HEGEMONIA GRAMSCIANA: UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.** JUAZEIRO. Cadernos Cajuína, v. 2, n. 3, p. 66-78, 2017.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1976

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate.** Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho, v. 2, p. 195-252, 1996.

TONET, Ivo. **Educação numa encruzilhada.** Educação, Maceió, n. 19, p. 33-52, dez., 2003.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana.** Ideação, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho**. Roteiro, v. 43, n. 3, p. 13-46, 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TREVISOL, Marcio Giusti; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO Digital Library, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 jan. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)**. Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. Editora contracorrente, 2017.

VON DENTZ, Marta; DA SILVA, Roberto Rafael Dias. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade, v. 121, p. 7, 2015.