

PRAGMATISMO E EDUCAÇÃO: A ROUPAGEM MERCADOLÓGICA DA ELIMINAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN: EL ROPA DE ELIMINACIÓN DEL MERCADO EN LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

PRAGMATISM AND EDUCATION: THE MARKET CLOTHING OF ELIMINATION IN HIGH SCHOOL REFORM

DOI: <http://10.9771/gmed.v17i1.63328>

Mirthis Yammilit da Conceição Almeida¹

Bruno Jadson Jardelino Gomes²

Raquel Garcia da Silva³

Antonio Ronaldo Aquino e Silva⁴

Resumo: O texto visa compreender como o pragmatismo da Reforma do Ensino Médio hegemoniza a eliminação da classe trabalhadora no sociometabolismo da barbárie. A fundamentação dessa busca está nas investidas em firmar o modelo pragmatista como pedagogia da hegemonia no contexto de crise e administração da crise estrutural do capital. Nesse ínterim, apresentamos as seções: o capitalismo como sociometabolismo da barbárie; pragmatismo e neopragmatismo: a agenda neoliberal nas políticas educacionais do Brasil; a Reforma do Ensino Médio em vias de eliminação mercadológica e, por fim; Direcionamentos Emancipatórios. As considerações caminham por desvelar a orientação do projeto societário empreendido pelo sistema capitalista através da roupagem mercadológica como eliminação na reforma do ensino médio.

Palavras-chave: Educação. Pragmatismo. Neopragmatismo. Sociometabolismo da barbárie. Reforma do Ensino Médio.

Resumen: El texto busca comprender cómo el pragmatismo de la Reforma de la Educación Secundaria hegemoniza la eliminación de la clase trabajadora en el sociometabolismo de la barbarie. La fundamentación radica en las inversiones por consolidar el modelo pragmatista como pedagogía hegemónica en la crisis estructural del capital. En este ínterim, presentamos las secciones: el capitalismo como sociometabolismo de la barbarie; pragmatismo y neopragmatismo: la agenda neoliberal en las políticas educativas de Brasil; la Reforma de la Educación Secundaria en vías de eliminación mercadológica y, por último, Direccionamientos Emancipadores. Las consideraciones buscan desvelar la orientación del proyecto societario del sistema capitalista mediante su apariencia mercadológica como eliminación en la Reforma.

Palabras clave: Educación. Pragmatismo. Neopragmatismo. Sociometabolismo de la barbarie. Reforma de la Educación Secundaria.

Abstract: The text aims to understand how the pragmatism of the High School Reform hegemonizes the elimination of the working class in the sociometabolism of barbarism. The foundation of this inquiry lies in the

efforts to establish the pragmatist model as a pedagogy of hegemony within the context of the structural crisis of capital. In this context, we present the sections: capitalism as sociometabolism of barbarism; pragmatism and neopragmatism: the neoliberal agenda in Brazil's educational policies; the High School Reform in terms of market-driven elimination and, finally, Emancipatory Directions. The considerations seek to unveil the orientation of the societal project undertaken by the capitalist system through its market-driven guise as a form of elimination within the high school reform.

Keywords: Education. Pragmatism. Neopragmatism. Sociometabolism of barbarism. High school reform.

Introdução

No sociometabolismo da barbárie, a égide do desenvolvimento dos níveis mais avançados científicos-tecnológicos-econômicos-socioculturais tem por contradição fundamental a ostensiva destrutibilidade do planeta Terra. Diante a ganância do mercado, a controlabilidade do Estado moderno garante a própria incontrollabilidade do sistema capitalista. Na materialidade de sua ganância sistêmica, a força da transformação da mercadoria em exploração orgânica e material revela-se como eliminação, em patamares nunca antes vistos, em que mesmo um capitalismo verde é alternativa de gestão da crise e reestruturação do capitalismo, reduzindo a velocidade da destruição planetária.

Na administração da crise se aliena, fetichiza. Tamanho estranhamento provocado pela radicalidade individualista das experiências no mundo comum se revelam nos mecanismos da disputa-captura da subjetividade e do tempo de vida, dentre as formas conhecidas, há uma mais recente, o consumismo de conteúdo, rolando telas em estado de transe, vício, hiper estímulo, sob uma suposta liberdade ofertada num cardápio sensorial que supostamente são escolhas, oportunidades, dada as técnicas de manipulação e controle ideológico das *Big Techs* fascistas capazes de definir eleições, o cotidiano e a vida real são desinteressantes, lentos, menores... não rendem, predominam os interesses do mercado, enquanto a internet é uma febre viral, a escola mercantilizada nega humanidade, conhecimento.

Este artigo discute a roupagem mercadológica da eliminação na Reforma do Ensino Médio⁵ (lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), diante a formação pragmatista-neopragmatista. Pedagogia da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais do Brasil. Posiciona-se na análise dos limites históricos da realidade concreta, a favor da luta pela emancipação humana, cuja defesa da educação pública, democrática, laica, gratuita, socialmente referenciada, antirracista, não-sexista e anticapitalista.

Os estudos de Mészáros (2002) evidenciam que o tripé estruturante e indissociável do sistema capitalista é: capital, trabalho e Estado. Assim se governa, criando as condições de administração da crise estrutural, para manutenção das taxas de lucro, produção, reprodução e resgate da economia. Assim, a querela ideológica neoliberal de “Estado-mínimo” confere confiança ao mercado “livre” e desconfiança ao Estado, ou seja, a refuncionalização deste Estado mínimo para o social e máximo para o capital (Santos, 2017), dada a ineficiência, forjada e administrada, do Estado pelo capital.

Com a mercantilização generalizada, há uma crescente compra e venda de favores, predominam a relação de clientela e o mandonismo como cerne da relação de poder entre parlamento,

judiciário, executivo, mercado e sociedade civil. A redução da autonomia do Estado, a luta antagônica entre as classes sociais, põe em evidência os desafios de organização das lutas populares e revolucionárias, todavia, o predomínio do golpismo e de uma conjuntura neoliberal-neoconservadora resultante da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos sociais por 20 anos.

O Estado nacional, subalterno ao mercado, tem no caso brasileiro a peculiaridade de ser periférico e dependente dos países do capitalismo central. As mordaças econômicas dessa relação são principalmente atreladas a uma economia de commodities, a escala de exploração da mão-de-obra, a privatização e entrega das riquezas nacionais, as metas fiscais e os juros da dívida pública, a subsoberania nacional, a larga atuação do terceiro setor no exercício de comando (planejamento, formação, execução, avaliação e produtos), a apropriação privada do fundo público em detrimento do sucateamento da educação pública, saúde, transporte, saneamento, segurança, ciência e tecnologia e destruição dos direitos sociais.

Observe que, nesse contexto, seja qual for a política pública, esta enquadra-se frente ao antagonismo de classes – quer seja pela manutenção, reformismo ou ruptura – dos projetos de sociedade e de formação humana no curso histórico. No exercício do “jogo político”, a política pública constitui e é constituída no bloco histórico no poder⁶, nela se expressam concomitantemente: vias de domínio dos privilégios de classe pela subalternização, a serviço da eliminação humana-planetária, pelo oposto, vias de resistência contra a subalternidade para lograr a garantia de reconhecimento da dignidade humana e planetária como direito.

Evidentemente, com avanços, retrocessos, negociações e conciliações abertas, nos detemos na centralidade da questão da educação para formação do consenso, formação do tipo humano requerido pelas forças produtivas em desenvolvimento, com o atravessamento das multiplicidades dos povos e a insegurança das parcelas mais pobres, racializadas (povos originários, negros, ciganos, imigrantes, migrantes, etc.), mulheres e juventudes. Nesse ínterim, nossa inquietação de pesquisa está situada no limiar da proposta educativa pragmática-neopragmática, oficializada na educação formal brasileira, em dialética com a eliminação de frações de classe, seja na expropriação do direito à educação, ou na concessão do acesso com a negação do conhecimento, em sua relação utilitária de ensino com os interesses do capital nacional-internacional.

As reflexões que se seguem põe em evidência que na querela educacional capitalista o panorama histórico das últimas três décadas de neoliberalismo em educação no Brasil se traduz nos modelos pedagógico: pragmatista e neopragmatista. Na ideologia centrada na aprendizagem, com a pedagogia do aprender a aprender e suas variações, na dita pedagogia das competências (Duarte, 2001). Dessa forma, nossa pesquisa tem por objetivo geral: Compreender como o pragmatismo da reforma do ensino médio hegemoniza a eliminação da classe trabalhadora no sociometabolismo da barbárie.

A etapa do Ensino Médio é entendida como direito ao nível de Educação Básica, mas seu reconhecimento institucional deu-se apenas em 2009 através da Emenda Constitucional 59, que

demonstra uma democratização tardia e inacabada (Krawczyk, 2016). Efetiva dívida histórica com aqueles que não constituem as elites, constatado pelo baixo percentual médio de anos estudados pela população brasileira (Sposito; Souza, 2014), questão, permanentemente tensionada pela dinâmica produtiva de mercado, que demandam suas necessidades mercadológicas como necessidades pedagógicas.

O diagnóstico da etapa produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023) evidencia 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, número mantido de 2018 a 2022, devido à matrícula compulsória em contexto pandêmico. No entanto, houve uma retração de 2,4% em consonância com o fenômeno de descontinuidade dos estudos do 9º ano do ensino fundamental.

Nesta etapa, a distorção-idade-série chegou, em 2022⁷, ao percentual de 22,2% dos quais, jovens do sexo masculino são os mais afetados, e, no caso da matrícula da Educação de Jovens e Adultos (EJA-médio), diminuiu em 20,9% de 2019 a 2023. De acordo com a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) no Ensino Médio, “em 2018, a taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola” (Agência de Notícias IBGE, 2019, *online*)⁸ e afirma que o maior índice de retenção e abandono são nos grupos com idades de: 15 a 17 anos (23,1%), e de 18 a 24 anos (25,2%), sendo o grupo etário com maior incidência de abandono o de 18 a 24 anos (63,8%).

Outro fator averiguado foi escola e do trabalho, a juventude “nem-nem” é de corpo de 10,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos – 23% da população total dessa faixa. Esta realidade “nem nem” está diretamente relacionada a pobreza, sendo as maiores afetadas mulheres jovens pretas e pardas. Conforme o relatório *Education at a Glance* 2019, o Brasil está no 5º pior posicionamento no ranking da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE *apud* Agência de Notícias IBGE, 2019, *online*).

A relação juventude e emprego é retratada no relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT). De acordo com Corseuil *et. al* (2020), o relatório abarca a análise do primeiro trimestre de 2012 até o primeiro trimestre de 2019⁹. Com base nos dados de 2006 a 2013, período considerado de economia “positiva com queda no desemprego e aumento de renda, e parecia haver barreiras para que uma parcela considerável dos jovens conseguisse acesso a empregos de qualidade” (Corseuil *et. al*, 2020, p. 8).

A pequena parcela que se ocupa, assume postos de trabalho precários, com baixos salários, grande rotatividade, sem acesso aos direitos trabalhistas, maioria na informalidade. Que “para se ter uma ideia da gravidade do problema, durante o período 2012-2018, em média 53% dos jovens de 15 a 29 anos entram no mercado de trabalho por meio do emprego informal” (Corseuil *et. al*, 2020, p. 36), diante o exposto, na economia favorável ou desfavorável, para a juventude é predominantemente desfavorável. De forma implícita ou explícita, as disputas em torno do Ensino Médio se inserem na

relação de educação e trabalho. Por isso, é sensível ao projeto societário, nos últimos anos o intenso reformismo da etapa.

O pragmatismo de Dewey preenhe no liberalismo econômico do século XX base do neopragmatismo Rortyano, aprimorado às exigências do século XXI, se considerarmos o movimento de transplante do pragmatismo deweyano pelos liberais escolanovistas, antes do manifesto dos pioneiros, mas efetivamente através do Manifesto dos Pioneiros, de 1930, no corrente ano, 2024, são 94 anos de maturação desse modelo de educação da classe subalterna como política pública sob discurso de civilidade democrática.

Na direção das sinalizações críticas de Gramsci (2015), as escolas, a serviço da querela capitalista, não são democráticas. Embora a democratização escolar tenha sido defendida pelos liberais, ela é antidemocrática. Por ser escola de classe, a formação tem base o lugar requerido a cada fração de classe no papel da reprodução sociometabólica, isto leva em consideração a origem de classe como limite da experiência humana, para que sejam líderes, trabalhadores, cumpram função como exército de reserva. Desse modo, a divisão de classe é a divisão de conhecimento, conteúdo, mobilidade, na dicotomia da formação acadêmica, profissionalizante e com a reforma do ensino médio, plataformizante de itinerários por educação à distância.

As inquietações insubmissas deste grupo de pesquisadores da linha (D) Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, dialogam nossas pesquisas com as investigações e debates dos componentes curriculares: Teorias da Educação e Formação de Professores¹⁰ e Marxismo e Formação do Educador¹¹.

Dito isso, os procedimentos metodológicos foram os estudos dirigidos da conjuntura sob perspectiva marxiana, os grupos de debate, cineclube, partindo assim da análise e compreensão do pragmatismo-neopragmatismo, dos reformadores empresariais e o seu papel golpista na aprovação da EC 95, do texto da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, em consonância com a bibliografia especializada este texto é uma conversa dialógica, por opção científica e política, filiado ao materialismo histórico-dialético.

Nesta relação entre complexos, a relevância de uma pesquisa dessa natureza é fortalecer a luta anticapitalista e a pesquisa no campo marxista. Sendo assim, por ser subalterna, não renuncia às severas críticas ao mundo da barbárie capitalista ante os conhecimentos históricos da humanidade e a luta de classes, embora expulsos e mortos, uns após os outros batemos à porta pelo porvir, a revolução socialista.

O capitalismo como sociometabolismo da barbárie

No livro “Para Além do Capital”, Mészáros (2002) afirma que o sociometabolismo do capital é um sistema incontrollável, autodestrutivo do planeta e da humanidade em geral, com três dimensões inseparáveis: capital, trabalho e Estado. Dentre as crises históricas do capital experimentadas pela

humanidade, o autor verifica “fundamentalmente uma crise estrutural”, dada pela ativação dos limites absolutos do capital e possui quatro aspectos principais: o caráter universal das instâncias sociais é verdadeiramente global em termos planetários; temporalidade permanente e rastejante (Mészáros, 2002, p. 798).

Em observância aos estudos marxianos meszarianos, Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29) realizam sistematizações indispensáveis a compreensão da realidade histórica, o destaque é nas leis contraditórias do capital, pois quanto mais produtivo o trabalho maior a queda da taxa de lucro. Desse modo, “com o crescimento da produtividade, promove a saturação de produção no mercado, tornando-se uma barreira intransponível para o próprio capital, que passa a destruir as forças produtivas para que o lucro volte a crescer”. Nesse caso, o capitalismo persegue o lucro infinito com o preço da destruição humana e planetária, vale destacar para a tendência da queda da taxa de lucros as:

contratendências, tais como: o aumento da taxa de exploração do trabalho, a diminuição dos salários, a redução de custos com capital constante, a valorização do comércio exterior [...] a produção descartável e a produção destrutiva, esta última característica do complexo industrial militar. (Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo, 2016, p. 29-30)

A crise estrutural e suas formas de administração estabelecem crises fabricadas na educação e em todo o campo da política social, pois, culpabiliza a mínima estrutura de luta e proteção social via estado como responsável pelo que é de sua incapacidade. O império do terror e do medo do complexo industrial militar movimenta milhões de recursos públicos descartados por sua obsolescência diante o próprio avanço científico-tecnológico.

Tais subterfúgios encontrados nas contratendências, repercutem no mundo do trabalho e na formação do trabalhador, posto a indissociável relação capital, trabalho e Estado. Neste íterim, o reformismo e as políticas públicas, situam-se no conjunto das tentativas históricas de administração da crise, onde “o capital, sob a égide do Estado, vem delegando à educação a função social de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho que, em seus termos, contribuiria para a materialização das relações democráticas e de desenvolvimento” (*idem*, p. 29).

Conforme assegura Alves (2011, *online*), o sociometabolismo da barbárie nos ajuda a pensar

Na fase histórica da crise estrutural do capital desenvolve-se com intensidade e amplitude, o sociometabolismo da barbárie que possui como traço histórico-ontológico, a degradação estrutural da troca orgânica entre homem e natureza no sentido amplo de “natura naturans” e “natura naturata”. Por isso, temos por um lado, a crise ecológica; e por outro lado, a crise do humano. [...] O estado de barbárie social é a nova condição histórica no interior da qual os homens e mulheres fazem a história. É uma etapa de crise social irremediável contínua e persistente que afeta a ordem burguesa global. (Alves, 2011, *online*)

Sobre a condição histórica, no 18 de Brumário de Luís Bonaparte, Marx afirma que “[o]s homens fazem a sua própria história; mas não a fazem como querem; não a fazem sobre circunstâncias de sua escolha e sim com aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1978, p. 17). Nesse mesmo sentido, Florestan Fernandes (1977) ensina que a história

não se abre para si mesma nem se fecha para sempre, são os seres humanos na luta de classes que fecham e abrem os circuitos da história.

Conforme o avanço das forças produtivas-destrutivas do capital no contexto neoliberal, no limiar das tentativas de administração das crises, a querela do Estado-mínimo para o social é máxima para o capital, tem na suposta famigerada interferência do Estado a narrativa para escamotear a dependência do mercado para resgate econômico. No livro “Educação e Precarização Profissionalizante: Crítica à Integração Da Escola com o Mercado”, a partir dos estudos de meszarianos acerca da crise estrutural do capital, Santos (2017) sistematiza as categorias “globalização”, “neoliberalismo” e “pensamento pós-moderno” sob a gestão da crise do capital e sua relação com o complexo educação, ciência e tecnologia.

Nestes termos, embora haja alívios momentâneos com a gestão da crise o discurso em prol do livre mercado, sem interferência estatal, é demagógica a omissão de que as empresas capitalistas, mais do que nunca, dependem do Estado para continuar lucrando, dada a incapacidade do capital, por sua própria natureza, de renunciar o aparato de controle estatal, sem comprometer sua reprodução.

De acordo com o Santos (2017), estes três elementos interdependentes do processo de crise estrutural agem sob a totalidade social. No caso da globalização, o termo impregnado ideologicamente por uma narrativa é que o mundo consiste em uma aldeia global que responde às normativas do mundo capitalista através das diretrizes dos organismos e agências internacionais. À vista disto, numa perspectiva Leninista, o imperialismo é o estágio superior do capitalismo. Na compreensão de Chesnais (1996) sobre Mundialização do Capital, a globalização seria um terminologia pós-moderna “positivada” como mercado mundial, eixo da governança global.

Para Gallon e Severo (*apud* Braz, 2019, p. 34), esse tipo de Governança é como sistema socio-cibernético, de modo que caracteriza se por

um sistema sociopolítico resultante da interação de esforços de diferentes sujeitos, de modo que os resultados da política não dependem exclusivamente das ações do governo central, mas sim de práticas coestratégias, cogestão, coregulação, assim como as parcerias público-privadas (Gallon e Severo *apud* Braz, 2019, p. 34)

Dentro dessa perspectiva política, essas formas por quais se estabelecem pressões aos governos nacionais, sanções econômicas, exercício de poder dos países de desenvolvimento avançado e aqueles países periféricos, subordinados. Conforme defende Santos (2017, p. 25, grifo originais do Autor),

ela é muito mais interessante para o capital e para quem está incluído nesse mundo de benesses constituído por aqueles que podem consumir seus maravilhosos frutos, advindos da ciência, da arte, da produção material de mercadorias e do meio ambiente, do que para as populações precarizadas pela crise estrutural do capital. (Santos, 2017, p. 25)

De modo geral, Santos (2017) sintetiza que cabe ao neoliberalismo e à globalização, em linhas gerais, a seguinte tarefa: a gestão neoliberal seria responsável por propor uma nova leitura político-econômica da realidade, que melhor responderia à falência das políticas totalizantes do Estado

de Bem-Estar Social implementadas pelo keynesianismo, permitindo, assim, que o público fosse invadido pela iniciativa privada. Aos governos neoliberais, nesse sentido, caberia executar as políticas focalistas, parcelizadas, contingencialistas e particularistas. Por isso, se refere ao binômio global-neoliberal, de modo que o fenômeno da globalização

[...] se apresenta ao mundo com a pretensão de ser capaz de solucionar os problemas sociais da contemporaneidade, principalmente, aqueles verificados nos países ditos periféricos. Porém, a mundialização do capital não consegue resolver os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo. No limite, essa suposta incorporação de cada indivíduo em uma idealista aldeia global, não é capaz sequer de amenizar tais problemas (Santos, 2017, p. 21).

Com relação ao neoliberalismo, o resultado foi a experimentação do modelo servidão ao mercado, através da ditadura Pinochet (1973-1990), no Chile, resultando fome e endividamento do Estado Nacional, perda de autonomia. Com isso, ficou evidente que “os empreendimentos locais fecharam, incapazes de competir, o desemprego bateu recordes e a fome se tornou inquietante. O primeiro laboratório da Escola de Chicago era um fracasso” (Klein, 2008, p. 100). Após uma década de reformas e maturação entre 1980 e 1990, as políticas de cunho neoliberais deram os passos do estabelecimento da direção da supremacia mundial do capital, implementadas em sua maioria, através regimes democráticos com práticas autoritárias, instaurando austeridades nas políticas estatais como forma de dominação e violência de classe, justificada pela queda da taxa de lucro.

Apesar de ter ocorrido, esse movimento sócio-histórico foi marcado por contradições e mediações do bloco das frações de classe burguesa em conflito com a classe subalterna. Neste caso específico, os governos neoliberais-conservadores atuaram para destruir o que foi construído a duras penas em termos de direitos sociais, entre patronato e sindicato, numa tentativa de romper com o “welfarismo” da social-democracia e implementar novas políticas que limitam a atuação dos estados nacionais sobre o mercado, para supostamente, superar a inflação, estagnação e a queda nos lucros pelo sequestro dos direitos sociais por privatização ou por alterações legislativas.

Ademais, a agenda neoliberal cuja ideologia é o requerido Estado Mínimo – um Estado interventor em favor do livre mercado – pelo qual a retirada do campo social dá-se gradativamente nas reformas do ordenamento legal à medida que deixa de garantir direitos. Para isso, Antunes (1996, p. 131) evidencia que nos últimos trinta anos do século XX, se colocaram em perspectiva pensamentos de transformações, entre elas uma “revolução tecnológica de enorme intensidade. O taylorismo e o fordismo já não são únicos, convivendo, no processo produtivo do capital, com o ‘toyotismo’, o modelo sueco”, que coabitam sob o padrão arcaico e moderno. Todavia, com a flexibilização, a desregulamentação dos direitos e os padrões de qualidade, esse movimento forçou os sindicatos tornarem-se defensivos.

Efetivamente, as tentativas de adaptação e reestruturação do capitalismo evidenciam limites pelos quais, conforme Mészáros (2002), hibridizam o sistema capitalista na administração da crise com o Estado, a função do pós-modernismo¹², pois, de acordo com Santos (2017, p. 32), “apresentam velhos conteúdos em vestimentas multicoloridas, cheia de bricolagens e repletas de sedução discursiva

em favor das singularidades, que teria como suporte, por seu turno, um antiuniversalismo desvariado.” Assim, completamos um conjunto ideológico, político, infraestrutural da tríade de administração capitalista pelo neoliberalismo pós-moderno.

Pragmatismo e neopragmatismo: a agenda neoliberal nas políticas educacionais do Brasil

O escopo essencial destes modelos educativos está para as reformas de 1990, como para as reformas contemporâneas, na razão pragmática e neopragmática, com destaque aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999; Parecer CNE/CEB 15/98; Resolução CNE/CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998 e de 2013, no Programa Ensino Médio Inovador (2009); Base Nacional Comum Curricular (2016), na MP 746/2016, na Lei 13.415/2017.

A estrutura educacional posta pelo golpismo em torno da LDB direciona todo o reformismo de 1990 nas políticas educacionais submissos aos parâmetros internacionais, onde se percebem a orientação da pedagogia pragmatista de projetos, a pedagogia da escolha, com tecnicismo da pedagogia por objetivos, articulada à pedagogia do “aprender a aprender” com base na psicologia genética de Piaget, a teoria da sintaxe de Chomsky, a raiz condutista da noção de competências (Silva, 2008; Duarte, 2001, 2022), e mais recentemente do neopragmatismo (Soares, 2007). Nessa esteira, no campo da pedagogia das competências e das habilidades se impera o processo acrítico e prescritivo, no qual o professor, assim como na pedagogia tradicional, é limitado a execução de conteúdos e projetos.

As principais modificações são na estrutura da carga horária, na perspectiva de responsabilização via projeto de vida, no redesenho curricular flexível, na retirada de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade substituídos por habilidades e competências, na responsabilização dos sistemas de ensino e na formação humana fragmentada, polivalente como nova lógica da exclusão. O pragmatismo e o neopragmatismo diferenciam-se, de modo que:

Enquanto o pragmatismo de Peirce, James e Dewey é primordialmente consequencialista e subsidiariamente instrumentalista, o neopragmatismo de Rorty é primordialmente instrumentalista e apenas subsidiariamente consequencialista. Embora os termos "consequencialismo" e "instrumentalismo" sejam normalmente empregados como sinônimos, insistimos em demarcar essa tênue distinção em virtude do fato de que na versão de Rorty a idéia de consequência do pragmatismo se dilui a ponto de quase se perder (Pogrebinschi, 2006, p. 136).

Assim, a prescrição de competências visa ao controle e responsabilização pela consequência – tanto das experiências dos indivíduos quanto das experiências das escolas, com a fiscalização do cumprimento destes pelas avaliações externas – possibilitado pela imposição do discurso de flexibilidade, mas sendo inflexível, a efetivação da padronização avaliativa nos termos internacionais, justificam assim, o discurso de subdesenvolvimento nacional e maior intervencionismo privado.

Segundo aponta Silva (2008), o pensador e ideólogo pós-moderno, Perrenoud (2001 *apud* Silva, 2008) descreve o caráter impreciso da expressão "pedagogias ativas", referindo-se a elas como as

práticas que se inspiram, de alguma forma, em “pais fundadores” tão diversos quanto Freinet, Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, Bovet, Claparède ou, mais recentemente, Dottrens, Neil, Piaget, Steiner, Rogers, Hameline, Ferry, Oury, entre outros defensores das pedagogias “modernas”, “ativas”, “não-direcionadas”, “cooperativas” ou “institucionais”.

De modo que, entre os que lutam em favor do direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada sem efetivar a crítica a dominação mercadológica destas políticas no enfrentamento das desigualdades e do fracasso escolar, se destaca um movimento de responsabilização e um modismo “anti-tradicional” em favor da pedagogia práticas, da pedagogia de projetos, da pedagogia da experiência, sob o eixo do “aprender a aprender” e formular competências, ao invés de conhecimentos, eixo predominante no que se referem à escola ativa, moderna ou nova sem qualquer perspectiva de conhecimento na dimensão crítica.

A perda de autonomia da comunidade escolar salta os olhos. Segundo Carneiro (2019), a ideologia da aprendizagem põe em evidência o apagamento da perspectiva ensino-aprendizagem, onde os ensinantes e aprendentes eram o eixo dialógico para outra via, a via da responsabilização educacional, cuja centralidade é a avaliação dos resultados do autoaprendizado das competências e habilidades, sob os signos da meritocracia, protagonismo, competição, individualismo, matriz orgânica da eliminação educacional, aferida nos *rankings* internacionais da OCDE.

No entanto, Duarte (2022) realiza a crítica as tais pedagogias: do “aprender a aprender”, das competências e sua variação, pedagogias ativas, que mesmo movidas para “democratizar o ensino” na gestão das desigualdades, criam novas distâncias elitistas entre as escolas e as classes populares, as classes médias tradicionais, ampliando o dualismo. Com valores suplantados em: autonomia, florescimento pessoal, etc., com a morte dos conteúdos pelo relativismo pós-moderno cuja centralização é a fetichização individualista para satisfação do *ethos* mercadológico de formação humana.

No livro “A história das ideias pedagógicas no Brasil”, Dermeval Saviani (2021) demonstra o advento do pragmatismo na teoria da educação brasileira a partir do movimento de pensamento liberal denominado escolanovismo. Vale destacar que Anísio Teixeira foi estudante de Dewey, o que facilitou diretamente a importação do pragmatismo americano direto da fonte para o solo brasileiro, observando as adaptações necessárias ao caso brasileiro e incrementados. Nos limites da época, essa posição liberal-pragmática era mais progressista que o modelo tradicional de educação expressa como pedagogia da hegemonia no Brasil por séculos.

John Dewey (1859-1952), foi um filósofo liberal estadunidense, expoente do pragmatismo, aliado ideológico do pensamento evolucionista de Darwin. Viveu com a vigência do modelo capitalista liberal, e, com pós-crise 1930, constituiu-se na cultura do sonho americano, esse *ethos* do americanismo “democracia liberal e multicultural”, para ele:

O pragmatismo (do grego: *pragma* = objeto de ação ou práxis): a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência

ou natureza, mas, sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. (Dewey, 1979, p. 14)

Os estudos sistematizados em Dewey (Ozman, Craver, 2004) são focalizados na experiência, tanto no âmbito do Naturalismo empírico da Teoria evolucionista, para adaptação ao processo da vida por experiências sensitivas e intelectuais como processos naturais. Elenca por princípio da experiência a continuidade e interação.

Nesta visão, a educação escolar é aperfeiçoamento social e preparação para o exercício da cidadania, com a formação de um cidadão útil ao desenvolvimento natural da sociedade. Para isso, a escola deveria ofertar um currículo diversificado, provocadas na perspectiva de resolução de problemas e nas experiências com as pedagogias das competências como metodologia, a competência seria a aquisição de “capacidades”, posturas que solucionam as problemáticas práticas de cada realidade. Conclui Suchodolski que:

O imanetismo é uma tendência filosófica que defende a primazia da experiência sensorial na construção do conhecimento. o imanetismo evolucionista de DEWEY aconselhava a tomar o curso da mudança como a realidade única e última, a aceitar qualquer novidade como um dos elos do desenvolvimento fundamental e válido, não por aquilo que precede, mas pelo facto de existir. Este ponto de vista fazia incluir a atenção no presente e valorizava-o, abolia o direito do passado a impor os seus próprios modelos e abolia o direito de a imaginação atribuir ao futuro o papel de dirigir a vida presente. (Suchodolski, 2000, p. 58)

Como vivemos diante determinismos históricos, Saviani (2021) aponta que no caso brasileiro, não se tratou de uma simples adoção a este modelo, funcionando mais como a posição político-pedagógica para tomada de poder do método tradicional que não respondia às demandas econômicas, produtivas e políticas da industrialização pelo nacional-desenvolvimentismo. De modo que, ao contrário da experiência americana, defendeu-se a criação de serviços centralizados de apoio ao ensino, responsabilizando o Estado para formação mínima de mão-de-obra barata e especializada para o novo tipo humano, o sujeito urbano-industrial-americanista.

Duarte (2022), alerta-nos para o fato de que as transformações do final do século XX para o XXI designam um novo momento capitalista, sem que sua essência tenha sido alterada ou superada, sendo assim, uma discussão de aldeia global, cidadania mundial, sociedade do conhecimento não constitui uma nova sociedade sem divisão de classes, é mais uma sinergia de reprodução do capital, ancorado não mais na empregabilidade, mas sim no empreendedorismo, a responsabilização dos indivíduos promovido pela pedagogia das competências, autoformação.

Ademais, Krawczyk (2016), apresenta que a questão do conhecimento se torna o cerne mais relevante das reformas, sobre quais conhecimentos sejam necessários ao currículo escolar na dinâmica prática e útil de uma educação economicista e aqui o esvaziamento dos conteúdos históricos da humanidade na formação da classe trabalhadora.

A ideologia da aprendizagem põe em evidência o apagamento da perspectiva ensino-aprendizagem onde o ensino perde identidade e o aprendizado é centralidade (Carneiro, 2019), isso

produz adoecimentos, pois o eixo dialógico para outra via, a via da responsabilização educacional, cuja centralidade é a avaliação dos resultados do autoaprendizado das competências e habilidades sob os signos da meritocracia, protagonismo, competição, individualismo, matriz orgânica da eliminação educacional aferida nos *rankings internacionais* da OCDE.

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2018) categoriza a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como Teorias Não-Críticas, pois estas buscam resolver o problema da realidade educacional brasileira e sua condição de marginalidade, nesse caso, a pedagogia nova atribuía o fato da educação não cumprir uma função ao modelo de escola anterior, a pedagogia tradicional, e por suposto, propõe sua superação com a criação de uma nova escola, ou uma escola de novo tipo que corrija a marginalidade o fracasso escolar, entendido como uma distorção social.

Nesse contexto, podemos destacar processos cíclicos de investimento dos esforços pragmatistas na realidade brasileira, sendo eles, ainda de 1930 do século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, seguindo da atuação nos governos Getúlio e Kubitschek “Desenvolvimentismo e Modernização” com a criação de escolas e projetos experimentais, sendo a pedagogia pragmática na prática, interrompida pelo golpe militar, o ciclo de redemocratização, e neoliberalismo com as reformas da década de 1990 do século XXI e a Indução de Políticas Públicas Nacionais e curriculares.

Essas experiências vão em perspectiva de vocação, promessa de emprego, por qual as empresas economizam com treinamentos e este modelo prepara o cidadão produtivo, com a aplicação escolar das atividades laborais. Educação para ajustar-se e produzir resultados morais e sociais.

Entretanto, Saviani (2021) demonstra que esse movimento perde força devido aos interesses dos conservadores e privatistas, que se utilizam da crítica de que este modelo é assistencialista, oneroso. O escolanovismo foi interrompido por 21 anos devido ao regime da Ditadura Cívico-militar-empresarial-internacional, nas vias das lutas de redemocratização, apontam Almeida e Albuquerque (2021) que se produz a luta pela gestão democrática da educação para superar o controle, a vigilância, a violência autoritária, moralista e tecnicista que estava em hegemonia. Provou-se pela investigação e o enfrentamento à crueldade do Regime, que se manifesta desde a vigilância ideológica, aos assassinatos, perseguições políticas, torturas, exílios e graves violações dos direitos humanos (CNV, 2014, online).

Foi na luta pela redemocratização que os liberais articularam os movimentos de retorno ao pragmatismo sob expectativa de uma democracia deweyana. Até então, na história dos modelos de educação no Brasil, nosso país foi predominado pela pedagogia tradicional por séculos, minimamente a pedagogia nova era um posicionamento avançado, de modo que os setores empresariais e acadêmicos eram ligados ao legado escolanovistas à nível local, nas lutas pelas definições políticas contra os interesses privatistas promoveram modismos.

Além da condição de medo, segundo Cury *et al* (1997), se estabeleceu uma colisão de lutas em torno do direito à educação e pela gestão democrática da educação como elemento da redemocratização para a constituição. Na efervescência histórica pela redemocratização nacional, desde

os anos 1980, isso surge como consequência da insurreição política de diversos setores da sociedade contra a ditadura, como as universidades, os profissionais, os intelectuais da educação (associações e sindicatos da categoria), os estudantes (movimentos estudantis), etc.

O direito à educação coadunado com a questão da democrática se consolidou como uma conquista parcial na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, a tarefa de organização da educação ficou para Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Durante a tramitação da LDB, Brzezinski (2014, p. 18) relata que o Senador Darcy Ribeiro, para surpresa dos defensores da educação pública, alterou significativamente o projeto original da LDB “até configurar e apresentar um novo projeto de lei, utilizando-se de ‘artimanhas regimentais’, a fim de atender às demandas do Poder Executivo”.

Dessa forma, Bollmann e Aguiar (2016, p. 417) afirmam: “de golpe em golpe, finalmente, foi aprovado, em 25 de outubro de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro”, onde no Plano Nacional de Educação (PNE) se estabeleceu a subserviência consentida (Frigotto e Ciavatta, 2003) às diretrizes neoliberais do Consenso de Washington aplicando seu receituário conforme a cartilha dos organismos internacionais (Banco mundial, Fundo Monetário Internacional, etc.) devido às obrigações estabelecidas em razão do endividamento público. À vista disso, os países-membros das Nações Unidas vivenciaram o período do “Educação Para Todos”, a partir de Jomtien. No livro do MEC, intitulado “Educação para todos: avaliação da década”, observamos a seguinte colocação de Costa (2000, p. 35), intelectual do empresariado nacional e internacional:

O debate da educação brasileira extrapolou as três comunidades [...] esse novo debate gera necessariamente nova liderança educacional. Essa nova liderança é composta por pessoas que não pertencem à área da educação [...] novas formas de cooperação e novas equações de co-responsabilidade. Entre as novas equações, foi pioneira a do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e da Fundação Odebrecht, na época pré-eleitoral do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso: era a campanha Só a Escola Corrige o Brasil – Se seu Candidato não Sabe como Mudar o Ensino, Mude de Candidato. Esse foi um dos primeiros ecos importantes de Jomtien no Brasil. (Costa, 2000, p. 35)

Com a subordinação do FHC ao “Educação Para Todos” do capital internacional ao “Todos Pela Educação”, do capital nacional. As três comunidades: os decisores políticos, os trabalhadores e os estudantes são todas subordinadas, como aponta Freitas (2018) ao movimento dos reformuladores empresariais da educação. Nos limites deste texto observa-se a etapa do ensino médio, pois situa a “educação para o trabalho”. Assim, observamos que, as derrotas políticas aos interesses de mercado na Constituinte, o mercado ocupou-se via reforma do aparelho do Estado, de ser um “terceiro setor”¹³.

De modo que o mercado financia golpismos e oportunismos, a exemplo o golpe militar de 1964, o golpe Darcy Ribeiro, o Golpe empresarial-midiático-jurídico-parlamentar-internacional de 2016, entre tantos, constituindo o campo da fascitização, da *fake News*, do conservadorismo religioso, etc. Como no golpe liberal-conservador de 1964, o golpe neoliberal-neoconservador de 2016, pontuadas as distinções¹⁴, “Ambos são golpes de classe, dos donos do dinheiro e do poder: o primeiro usa os militares, o outro, o Parlamento. Os meios são diferentes, mas o resultado é o mesmo: um golpe com a ruptura democrática e a violação da soberania popular” (Boff, *online*)¹⁵.

A maturação do golpe de Estado de 2016¹⁶ devido à expropriação política do mandato de Dilma¹⁷, constitui a destituição progressiva e autoritária de direitos sociais e humanos dá-se em via de neoliberalismo associado ao neoconservadorismo, que segundo Peroni, Caetano e Valim (2021), culpabiliza o Estado pela crise do capital, sob o pânico moral.

Nesse caso, inverte o que era culpa do capital como ineficácia estatal, que justificam seu controle via austeridade, congelando em 20 anos do financiamento de políticas públicas como a educação (Emenda Constitucional 95/2016). Para Amaral (2016) foi a morte do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Assim as políticas sociais são vias de eliminação.

Com o autoritarismo paramentado com a Reforma do Ensino Médio via canetada, vinte dois dias após o golpe de Dilma veio a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (Aguiar, 2018), descaracterizando as produções coletivas, somadas às ameaças moralistas, como a Escola sem Partido, a militarização das escolas e o *homeschooling* (Peroni; Caetano e Valim, 2021), combatidas por profissionais e especialistas em diversas marchas, e nas ocupações estudantis (universitárias e secundaristas). Tal ocorrência liga-se a expropriação do direito da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 que pela primeira vez na história do país constituiu obrigatoriedade-gratuidade a educação na faixa etária de 4 a 17 anos de idade, da pré-escola ao ensino médio, é o direito a educação básica, conforme demonstra Aguiar (2018).

Luta de séculos, desde o império, e quando conquistada em 2009 a referenciada conquista, é denunciada por Aguiar (2018) como retrocesso, cuja “educação básica é estratégica para atingir os objetivos delineados pelo novo bloco no poder” (Aguiar, 2018, p. 91).

O ódio e a morte como política é visto como um importante marco, situação que foi piorada pela criminalização dos movimentos sociais (2014) que apregoavam uma narrativa antiterrorismo, com prisões políticas dos companheiros que protestaram durante a Copa por uma Educação Pública de qualidade socialmente referenciada e enfrentaram às repressões dos movimentos populares. Enquanto isso, os movimentos direitistas que questionavam desde 2014 o voto impresso, acusando a urna eletrônica e todo o movimento conspiratório-anticientífico ganharam força pelo fim da democracia, como os ataques de 8 de janeiro de 2023 que pretendiam fechar o congresso, instituir o golpe bolsonarista.

Ainda assim, foi possível, no limite da realidade, em 2013, a aprovação da lei nº 12.858 com destinação de 75% dos recursos provenientes da exploração do Pré-sal para educação, e em 2014 conquistava-se no PNE a redação histórica na Lei nº 13.005, de que fossem realizados investimentos públicos para educação pública, progressivamente 7% do PIB em cinco anos, e em dez anos, no mínimo ao equivalente de 10% do PIB, disposto na meta 20, compromissos estatal com a educação pública nunca antes visto em nosso país e ainda assim irrealizável na conjuntura.

A reforma do ensino médio em vias de eliminação mercadológica

Compreende-se que a etapa do Ensino Médio se apresenta no caso brasileiro diante uma gama de desafios e fragilidades históricas na busca de identidade própria, como sua função frente a formação do cidadão produtivo requerido na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), além do enfrentamento do fracasso escolar, a resolução dos problemas de acesso, permanência e qualidade das ofertas, com o desafio da universalização, assim como as disputas quanto ao financiamento, planejamento, e currículo da etapa. De modo, generalista é possível afirmar como frequentes as disputas e intervenções em seu âmbito, o que revela também o nível de interesse pela formação da juventude brasileira.

De forma implícita ou explícita, as disputas em torno do Ensino Médio se inserem no entorno do trabalho e, nos últimos anos, o empreendedorismo é o carro-chefe da ilusão da escolha ou das oportunidades por qual o intenso reformismo tem descaracterizado a etapa, traz ainda um fator determinante. Nessa esteira, segundo Carrano (2010, *apud* Diógenes; Sá, 2011, p. 141) “o campo da juventude foi construído, em grande medida, de cima para baixo.” É falso que os jovens tenham quaisquer “liberdades de escolha” sobre sua formação, ficam na tensão permanente estabelecida pelas demandas do capital de educar o consenso (Gramsci, 2015).

Segundo Paro (2010), a educação básica, em sua estrutura global, permanece alinhada às formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente com base no mundo dos negócios, através de medidas como a “qualidade total” ou a formação de gestores - coordenada por pessoas e instituições que estão de acordo com os interesses da empresa capitalista e com ideias e soluções que são transplantadas de forma acriticamente da lógica e da realidade do mercado.

Diante os interesses neoliberais-neoconservadores de enxugamento do estado para o social e abertura para o mercado, o projeto societário que vinha se constituindo pelos governos do PT, “no recente caso brasileiro, se viu ameaçado por um período de avanços nas questões sociais” (Peroni; Lima, 2020, p. 7). Vale destacar como avanços em 2013, a conquista da lei nº 12.858 com a destinação de 75% dos recursos provenientes da exploração do Pré-sal para educação, e em 2014 conquistava-se no PNE a redação histórica na Lei nº 13.005, de que fossem realizados investimentos públicos para educação pública, progressivamente 7% do PIB em cinco anos, e em dez anos, no mínimo ao equivalente de 10% do PIB, disposto na meta 20, compromissos estatais nunca antes visto em nosso país.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude à formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, mas prescreve a adequação da formação humana a imperativos restritivos de adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se busca a padronização e integração. A noção de competências, devido à sua origem, polissemia e fluidez, facilita a adaptação do discurso a esses imperativos. A prescrição de competências também visa ao controle – tanto das experiências dos indivíduos quanto das experiências das escolas – possibilitado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou.

As fragilidades históricas do Ensino Médio em função frente à formação do cidadão produtivo requerido na legislação e pelo mercado, somam-se ao enfrentamento do fracasso escolar, à resolução dos problemas de acesso, à permanência e à qualidade das ofertas, com o desafio da universalização, assim como as disputas quanto ao financiamento, ao planejamento e ao currículo da etapa. As frequentes disputas e intervenções em seu âmbito não estabelecem nenhuma estabilidade seja na execução do projeto de mercado, seja na sua contrariedade, são uma confusão para a comunidade que nem se apropria de uma regra, a regra muda.

Tal argumento, materializa-se em propostas dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018), que com o discurso modernizador, altera o currículo sobrecarregado de disciplinas desinteressantes e sem utilidade prática todas geralmente relacionadas com a formação humana dos sujeitos, desviando às disciplinas que se relacionam mais diretamente com os conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho, o que demonstra o caráter neotecnicista, neoescolanovista e neopragmatista (Saviani, 2021).

Sendo todas as propostas – oficiais e extraoficiais – de educação em âmbito pragmatista e neopragmatista viabilizadores ou inviabilizadores das relações de ensino-aprendizagem, de gestão e de trabalho docente e discentes no chão da escola, onde a noção do projeto de sociedade para o âmbito individual como projeto de vida a partir das competências e habilidades cognitivistas (socioemocionais).

Direcionamentos emancipatórios

Falar de esperança, compaixão e amor revolucionário implica, para nós, a árdua luta em busca da transformação da realidade social, como alternativa ao projeto societário das desigualdades humanas – econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais –, portanto, em favor da emancipação humana, combate ao sistema predatório de destruição da natureza com casos irreversíveis de perda do bioma, fauna e flora. Diante disso, o ser social hoje, qual explicitado no poema de Carlos Drummond de Andrade, o “eu etiqueta” é a coisificação da humanidade, subsumida em identidade e subjetividade pelo mercado transformando o “eu” em mercadoria, cujo excesso é o próprio exército de reserva, a eliminação adiada (Freitas, 2007).

O compromisso revolucionário é a busca pela construção de uma alternativa, cuja agenda de luta é a emancipação humana dado a destrutividade e as opressões das relações de superexploração como são e estão no sistema do capital e no sentido da vida construído no interior deste.

Para tal construção carecemos revolver questões sérias, complexas que precisam ser revisitadas pela crítica, a fim de escapar das armadilhas anti-históricas. Tonet (2013) evidencia quatro destas: 1 – a compreensão romântica de que o comunismo é perfeito, sem problema e sem conflito; 2 – o equívoco de que comunismo é sinônimo do socialismo real, e aliada a este, as vias legais e pacíficas em termos liberais para alcança-lo; 3 – o desconhecimento de clássicos limites positivista e idealistas

presentes nos esforços, sistematizações, proposições marxistas e; 4 – a vulgarização liberal negatividade de que comunismo seria sinônimo de totalitarismo, a anulação da individualidade, a restrição de liberdade, a privação material, a servidão ao Estado.

Estas questões carecem ser retomadas, porque aliás, o projeto societário da classe trabalhadora não é a troca dos alçózes do capital por outros, mas o fim dos grilhões de classe, do Estado e da Propriedade Privada, é a vida – como disse Mészáros (2002) – para além do capital. Assim,

De dois tipos são os argumentos que podem fundamentar solidamente a possibilidade da emancipação humana. Primeiro, um argumento de caráter ontológico: a radical historicidade e socialidade do ser social. Estas características decorrem do fato de que o trabalho é a categoria fundante do ser social. É através do trabalho que vem à luz uma nova forma do ser, o ser social [...] o que compõe o ser social, tanto objetiva como subjetivamente, é resultado da atividade humana [...] a história humana [...] processo de autoconstrução social, objetiva e subjetiva, do ser humano. Nada, nem mesmo a natureza mais essencial do ser humano, provem de algo que não seja a atividade humana[...] autores e produtores do modo de produção primitivo, do modo de produção escravista, do modo de produção feudal, e do modo de produção capitalista [...] Segundo, um argumento de caráter histórico concreto: a abundância e o sujeito de transformação (Tonet, 2016, p. 120).

Efetivamente, a primeira questão é que sendo a humanidade, ser social e também ser histórico, é esta que constrói suas formas de organização emancipatória no movimento da realidade. Coube/cabe a humanidade a disputa das mentalidades no compromisso com as diversas modificações, objetivas e subjetivas, que possam ou não, indicar a luta em defesa da vida humana e planetário considerando o esgotamento da alternativa histórica do capitalismo.

A burguesia prontamente foi revolucionária, truculenta, para tomar o poder e efetivar seu projeto societário capitalista, conferindo a nobreza a cristalização de sua posição de classe, no entanto, como dito, este projeto burguês/elitista de hierarquização humana e exploração nos encaminha a destruição total. O projeto popular, o projeto da classe trabalhadora é, pois, a alternativa humanitária e planetária de vida, de emancipação, que em sua realidade experimentou a realidade histórica em nível de internacionalização econômico, científica, médica, educacional, e etc, como sistema de reprodução da vida, é uma construção que nos convida a construir e contribuir com um novo mundo, o que perpassa, a derrubada do capital, o fim das opressões de classe, gênero, raça, clima, etc.

Enquanto alternativa ao vigente sociometabolismo da barbárie capitalista. Nosso esforço revolucionário tem sido pela busca compreender os limites, buscando sua superação de suas engrenagens de eliminatórias de perpetuação da destruição da humanidade, de todos os seres e do planeta.

Considerações finais

Apreendemos a partir da realidade histórica que o capitalismo se manifesta como sociometabolismo da barbárie e infringe seu projeto de mundo como dominação e consenso, tal

ostensiva articula Capital, Estado e Trabalho sob patamares de violência cuja reestruturação científica e tecnológica são mecanismos de fetichização, gestão ideológica, autocontrole, monitoramento, exploração e violência no sistema capitalista em nível mundializado.

Neste projeto de mundo e humanidade, o sistema capitalista, por seu caráter autodestrutivo induz os processos de eliminação mesmo que o próprio desenvolvimento produtivo, tecnológico e científico tenha inaugurado possibilidades, facilidades, as distâncias que se rompem em tempo e espaço com o transporte da mercadoria e as mensagens de comunicação instantânea, o mundo virtual não supre a reprodução da vida com o alimento envenenado nos pratos dos pobres, a destruição das florestas pelo negócio do agrogenocídio, as guerras e guerrilhas por apropriação de recursos esgotáveis, escalas de trabalho cada vez maiores, salários cada vez menores, o mundo do não trabalho, o extermínio da juventude negra, o feminicídio, o lgbtcídio, via negação do conhecimento como vida, está explícito que o capitalismo só é bom para os poucos abastados que administram este matadouro.

Neste trabalho seguiram-se em evidência a dinâmica da eliminação com indução internacional-nacional a golpismos, alinhados a cada vez maior subordinação estatal as dinâmicas de mercadorização total, no qual, a apropriação do fundo público produz a falsificação da eficiência pela modernização conservadora, seja na substituição da lógica da coisa pública seja pela incorporação efetiva do setor privado, em função da administração da crise substituindo direitos por serviços da política de morte, ainda assim não se resolve a tendência de queda da taxa de lucro entre outras contradições, por qual, a política educacional assentada nos modelos pragmatistas-neopragmatista servem como projeto de manutenção do *status quo* da barbárie.

A esteira do endividamento público é a vampirização permanente do capital como lucro e na indução das políticas mercadológicas, assim toda estrutura da educação pública desde o mobiliário, trabalhadores da educação, comunidades escolares, prédios, livros, currículos, gestão, e a natureza deste trabalho são públicas e tem servido a eliminação sob roupagem mercadológica de gestão da crise estrutural, pela ideologia dos resultados das habilidades e competências sem conhecimentos.

Essa querela serve a eliminação monitorada nos sistemas de ensino com o ranqueamento de avaliação, para que a educação reprodutora fique em transe, fora da realidade, antiemancipatória. A isso serve a reforma do ensino médio pragmatista-neopragmatista cujo limite é em si mesmo, punitivo ou bonificado.

A eliminação da autonomia da comunidade de professores, estudantes e gestão é chamada de inovação, flexível e protagonista. Os *slogans* da modernização conservadora utilizados como justificativa do discurso contra a escola e a favor do espontaneísmo experiencial de competitividade, produtivismo e biologização das “leis naturais de mercado”, ao mesmo tempo, da eliminação de um pelo outro, como “lei da selva” que só depende de você pra vencer ou fracassar, são a própria eliminação do planeta e da humanidade compromisso da formação via educativa, conformando os jovens no ensino médio, enquanto impossibilita o acesso ao ensino superior público por esvaziamento curricular, negacionismo, obscurantismo, e estes cada vez mais adoecidos mentalmente pelos efeitos

responsabilização dos méritos ou fracassos vivem o contrário da inovação, mudança, e prosperidade como via de regra.

A perversidade dessa situação define práticas, políticas e experimentos empresariais na educação pública romantizadas como oportunidades, assim, uma educação pública e gratuita toda infraestrutura material, simbólica e subjetiva preponderante apropriada e submetida à mentalidade empresarial de falseamento da realidade.

A grave desvinculação dos conteúdos como conhecimentos via ideologia do aprender a aprender dos mencionados modelos pragmatistas e neopragmatistas e suas metodologias ativas são as matizes de sustentação de desenvolvimento e administração das crises do capital com eficiência, eficácia e excelência, cuja reforma da reforma do ensino médio, custa o aviltamento possibilidades dos estudantes da escola pública ocuparem a universidade pública.

Consideramos, a partir desses estudos, a roupagem mercadológica da eliminação visa negar o humano como ser social, evocando a mentira histórica de capitalismo com leis naturais conformando a selvageria do sociometabolismo da barbárie. Assinalamos a alternativa da emancipação da perspectiva marxiana pelo seu caráter anticapitalista, tornando evidente os grilhões inclusive intelectuais, de seus críticos, cujo limite é não produzirem alternativas históricas-científicas de superação da barbárie capitalista.

As razões de defesa da emancipação humana como projeto societário implicam na análise minuciosa de que: a sociabilidade do capital caminha a passos largos em direção a barbárie arriscando todas as formas de vida e existência no planeta que não comporta a exploração infinita, a condição de superpopulação mundial, a substituição do trabalho vivo (pessoas) descartado pelo morto (meios de produção), entre tantos outros apontamentos da subsunção da vida virtual pela real, requer-nos a organização necessária pela análise da realidade com a confluência dos oprimidos na transformação do mundo.

Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. 2019. Online. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:text=Se%20o%20acesso%20%C3%A0%20escola,ou%20tinham%20deixado%20a%20escola.er> Acesso em: 31 jul. 2024.

AGUIAR, Márcia Ângela S. Vinte Anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: (Org) Brzezinski, I. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

ALMEIDA, Mirthis Yammilit da Conceição; ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. **Gestão democrática da escola pública brasileira em tempos de retrocessos**. In: Org COSTA, Anderson Gonçalves Costa; SILVA, Andréia Ferreira da; FREIRE, Aryane Markely dos Santos. XII SEMINÁRIO DA ANPAE DA REGIÃO NORDESTE, 12., 2023, Brasília. Disponível em:

https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero11/Comunicacao/EIXO%201%20PDF/Gestao_democratica_da_escola_publica_brasileira_em_tempos_de_retrocessos.pdf . Acesso em: 31 jul. 2024.

ALVES, G. **Barbárie social e devir humano dos homens**. Blog da Boitempo. São Paulo, 31 out. 2011a. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2011/10/31/barbarie-social-e-devir-humano-dos-homens/> . Acesso em: 31 jul. 2024.

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Mundo do trabalho e sindicatos na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do sindicalismo brasileiro**. Transinformação, v. 8, n. 3, 1996.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica, 2023**. Resumo Técnico. Brasília-DF. Inep/ MEC. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf . Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05:1988> > Acesso em: 31 jul 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm > Acesso em: 31 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31 jul 2024

BRAZ, Elaine Paula Viturino. **Governança da educação pública em Maceió: uma análise do programa viva escola (2013-2018)**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. Cortez Editora, 2016.

CARNEIRO, S. **Vivendo ou aprendendo... “a ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar**. In: CÁSSIO, F. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite. POLOPONSKY, Katcha. FRANCA, Maria Pena. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. Brasília. IPEA, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yyfLWS> . Acesso em: 11 jul. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Abrindo a roda da participação. In: MEC/INEP. **Educação para Todos: avaliação da década**. Brasília, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; DE BRITO, Vera Lucia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação**. Ed. do Brasil, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIÓGENES, Glória; SÁ, Leonardo. **Juventude e segurança pública: dissonâncias e ressonâncias**. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, 2001.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, 2022.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016> . Acesso em: 30 jul. 2024. Epub 29 out. 2007. ISSN 1678-4626.

FREITAS, S. da S. **A pedagogia da hegemonia: empresariado e a educação**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 712–734, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i2.43863. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43863> . Acesso em: 1 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> . Acesso: 9 de jan. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, Vol. 1: Introdução ao Estudo da Filosofia, A Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, p. 172-178, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, E. D. E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, p. 30–41, 2001.

KLEIN, Naomi. **Os primeiros testes: as dores do nascimento**. In: *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. Cortez Editora, 2016.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Josefa Jackline. **O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. 1, p. 28–41, 29 Abr 2016. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627> Acesso em: 25 jul 2024.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, (Os Pensadores), 1978.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, 2002.

OFFE, Claus. RONGE, Volker. **Teses sobre a fundamentação do conceito de “Estado Capitalista” e sobre a pesquisa política de orientação materialista**. In: OFFE, Claus. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*; tradução de Bárbara Feitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 132- 137.

OZMON, H. A; CRAVER, S. M. **Fundamentos Filosóficos da educação**. 6. ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008> . Acesso em: 30 jul. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. **Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira**. *Journal of Policy Studies in Education*, v. 15, e82294, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100306&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 31 jul. 2024. Epub 01 dez. 2021. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.82294>

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. **Políticas conservadoras e gerencialismo**. *Práxis educativa*, v. 15, 2020.

POGREBINSCHI, Thamy. **Será o neopragmatismo pragmatista? Interpelando Richard Rorty**. *Novos estudos CEBRAP*, p. 125-138, 2006.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, p. 190-209, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2016.

SILVA, M. R. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. *Educação em Revista*, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130> . Acesso em: 3 jul. 2024.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. **Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil**. *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*, 2014.

SUCHODOLSKI, Bogdan; FRIAS, Rubens Eduardo Ferreira. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência ea pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 150 p. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/marxismo_religiosidade_emancipacao_humana.pdf .Acesso em: 31 jul. 2024

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, v. 1, 2013. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/METODO%20CIENTIFICO%20Uma%20abordagem%20ontol%C3%B3gica.pdf> .Acesso em: 31 jul. 2024

Notas

¹ Especialista em Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior (FACSM); Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (FACSM); Gestão Escolar (FAC). Professora da Rede Municipal de Fortaleza - CE. Membro do Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL/UECE). Membro do grupo de pesquisa interinstitucional EMANCIPA/IMO (UECE) vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Práxis, Educação e Subalternidade em Antônio Gramsci (FILOGRASMCI, UFPI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0519270076896835>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7672-322X>. E-mail: mirthis.yammilit@aluno.uece.br

² Especialista em Currículo e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAAL). Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (FAAL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Práxis, Educação e Subalternidade em Antônio Gramsci (FILOGRASMCI, UFPI). Pesquisador Bolsista CAPES do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (UECE). Membro da *International Gramsci Society* (IGS-Br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1546513959806646>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5149-8943>. E-mail: brunojadson.14@gmail.com.

³ Especialista em Gestão e Normas Educacionais e em Coordenação Pedagógica (Faculdade Descomplica). Pesquisadora Bolsista CAPES do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (UECE). (PPGE/UECE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9801580506047012>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6803-389X>. E-mail: raquelgarcia.ce@gmail.com

⁴ Especialista em Tecnologias Digitais para a Educação Básica (UECE). Pesquisador Bolsista CAPES do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (UECE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1890291996262103>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8395-5696>. E-mail: ronaldinhoporanga@gmail.com

5 Antes Medida Provisória (MP N° 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016), a lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 segue em disputa, com a Eleição do Presidente Lula e as pressões da campanha REVOGA NOVO ENSINO MÉDIO há em 2024 um processo em curso de alteração da lei, no entanto, com possibilidades restritas haja vista que o ex-ministro da educação que implementou o novo ensino médio é o relator da matéria, cuja tarefa histórica é a intransigência linha por linha do que vai de encontro aos interesses do empresariado.

6 Para aprofundamento sobre a categoria “Bloco Histórico”, ver Gramsci (2015).

7 O INEP não distinguiu a etapa do Ensino Fundamental e Médio neste dado.

8- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. 2019. Online. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:text=Se%20o%20acesso%20%C3%A0%20escola,ou%20tinham%20deixado%20a%20escola.er>. Acesso em: 31 jul. 2024.

9 Em 1 de janeiro de 2019 tomou posse no Brasil o presidente neoconservador Bolsonaro (sem partido) e seu vice Ramilton Morão, ambos de carreira militar, eleitos em 2018 meio ao antipetismo, fake news, escândalos, inclusive a suposta facada em Bolsonaro, a agenda neoliberal é conduzida pelo Chicago Boy – termo atribuído aos intelectuais formados por Milton Friedman na Escola de Chicago – o ministro da economia Paulo Guedes.

10 Componente Curricular de aprofundamento (geral) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), ministrado pelas professoras: Dra. Maria das Dores Mendes Segundo, Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves e Dra. Betânia Moreira Moraes, todas da Linha D: Marxismo e Formação do Educador.

11 Componente Curricular de aprofundamento (linha) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), ministrado pelos professores: Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos, Dra. Betânia Moreira Moraes, Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

12 Ver Santos (2017).

13 Corroboramos com Carlos Montañó na posição de que o terceiro setor é o setor de mercado.

14 Facilmente identificadas na literatura das ciências políticas.

15 Ver: <https://www.otempo.com.br/opiniao/leonardo-boff/os-golpes-de-1964-e-2016-a-mesma-violencia-de-classe-1.1367373>

16 Sugerimos a leitura do livro, Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.) São Paulo: Boitempo, 2016

17 Ver: <https://www.cartacapital.com.br/politica/um-ano-apos-o-impeachment-a-verdade-em-conta-gotas/>

Recebido em: 31 de ago. 2024

Aprovado em: 11 de mar. de 2024

: