

**A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA LEI 14.945/2024,
DE REFORMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: HÁ MOTIVOS PARA
COMEMORAR?**

**LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL CONTEXTO DE LA
LEY 14.945/2024, QUE REFORMA LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
2017: ¿HAY MOTIVOS PARA CELEBRAR?**

**THE COMMODIFICATION OF PUBLIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF LAW
14.945/2024, ON THE REFORM OF THE REFORME OF SECONDARY EDUCATION: IS
THERE REASON TO CELEBRATE?**

DOI: <http://10.9771/gmed.v18i1.65764>

Arthur Guilherme Monzelli¹

Geisa Ferreira dos Santos²

Resumo: Este artigo resulta da síntese de duas pesquisas de doutorado, uma delas investigou a formação da mercadoria força de trabalho e o problema da mercadorização da educação no contexto da reforma do ensino médio de 2017; e a outra pesquisa buscou compreender as condições da proletarização docente nas escolas públicas estaduais de São Paulo. O principal objetivo deste artigo é analisar a tendência de mercadorização da educação pública brasileira, intensificada com a Reforma do Ensino Médio realizada em 2017, concentrando-se especialmente nas implicações da Lei 14.945/2024, que se propôs reformar a reforma do Ensino Médio. Além disso, as pesquisas que fundamentaram este artigo foram do tipo documental e bibliográfica ancoradas no marxismo.

Palavras-chave: Mercadorização. Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo.

Resumen: Este artículo es el resultado de la síntesis de dos investigaciones doctorales, una de las cuales investigó la formación de la fuerza laboral como mercancía y el problema de la mercantilización de la educación en el contexto de la reforma de la educación secundaria de 2017; y la otra investigación buscó comprender las condiciones de proletarización de la enseñanza en las escuelas públicas estatales de São Paulo. El principal objetivo de este artículo es analizar la tendencia de mercantilización de la educación pública brasileña, intensificada con la Reforma de la Escuela Secundaria realizada en 2017, centrándose especialmente en las implicaciones del Ley 14.945/2024, que propuso reformar la reforma de la Escuela Secundaria. Además, la investigación que sustentó este artículo fue documental y bibliográfica, anclada en el marxismo.

Palabras clave: Mercantilización. Reforma de la enseñanza secundaria. Neoliberalismo.

Abstract: This article results from the synthesis of two doctoral researches, one of which investigated the formation of the labor force commodity and the problem of the commodification of education in the context of the 2017 secondary education reform; and the other research sought to understand the conditions of teaching proletarianization in state public schools in São Paulo. The main objective of this article is to analyze the trend of commodification of Brazilian public education, intensified with the High School Reform carried out in 2017, focusing especially on the

implications of Law 14.945/2024, which proposed to reform the High School reform. Furthermore, the research that supported this article was documentary and bibliographical, anchored in Marxism.

Keywords: Commodification. High school reform. Neoliberalism.

Introdução

O presente artigo tem dois objetivos; o primeiro deles, é analisar a radicalização da tendencial mercadorização da educação pública no contexto da Reforma do Ensino Médio de 2017; enquanto, o segundo, é compreender as implicações da Lei 14.945/2024, que se propõe “reformular” a *Reforma do Ensino Médio*. Ademais, nossa análise se fundamenta no materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

A fim de levar a cabo os objetivos supracitados, sintetizamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental amparada no marxismo, cujo foco foi a investigação do movimento e da dinâmica da relação metabólica estabelecida entre o ser humano e a natureza, na sociedade capitalista, em especial no que diz respeito aos problemas concernentes a educação.

Posto isso, é importante pontuar que nosso artigo se divide em duas seções. Na primeira delas, discutiremos como a educação brasileira tem se desenvolvido no contexto pós-reestruturação produtiva do capital, concentrando-nos especificamente no problema do avanço das políticas de privatização dos serviços públicos. Já no que diz respeito a segunda seção deste artigo, a 14.945/2024 e o PL 5320/2023, que a antecedeu, serão ambos problematizados. Entretanto, antes de adentrar na análise dessa lei, é possível destacar que ela foi elaborada pelo atual governo federal e propõe tão somente mudanças pontuais na reforma do ensino médio de 2017, mantendo inalterada sua essência.

A título de contextualização, as privatizações são um princípio básico do neoliberalismo, política econômica de Estado que tem sido disseminada internacionalmente a partir da crise estrutural do capital³, originada no final da década de 1960. Todavia, o Brasil adotou o neoliberalismo tão somente a partir da década de 1990.

Aliás, a fim de tentar contornar a crise estrutural do capital, respeitando os próprios princípios do modo de produção capitalista, foram desenvolvidos os processos de reestruturação produtiva do capital, o que desencadeou um novo modelo de gestão e controle do trabalho, implicando a precarização das condições de vida e trabalho do proletariado, bem como do modo como se instruem as futuras gerações da classe proletária.

Em 2017, quase cinquenta anos após a disseminação internacional da reestruturação produtiva do capital, foi implementado, no Brasil, a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Ademais, tal reforma foi aprovada via Medida Provisória, logo após um golpe jurídico-parlamentar que destituiu da presidência da República a presidente Dilma Rousseff. Vale destacar também que a Reforma do Ensino Médio foi incisivamente combatida por estudantes, professores, instituições de ensino e movimentos sociais de defesa da educação pública, pois sua principal característica foi a imposição de um currículo fragmentado, reducionista e que se fundamentava em uma formação escolar voltada para a reprodução do trabalho alienado⁴.

A partir das pesquisas que fundamentaram este artigo, constatamos que, durante a análise da Reforma do Ensino Médio, uma questão digna de nota foi o seu caráter privatista, principalmente expresso no incentivo ao estabelecimento de Parcerias Público-Privadas (PPP). Essas parcerias têm como principal consequência a transferência das funções de planejar, gerir e implementar a política educacional, atividades próprias do setor público, para o setor empresarial, cuja preocupação exclusiva é a produção de mais-valor, secundarizando (e, muitas vezes, precarizando) a formação cidadã e crítica dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

A educação brasileira pós-reestruturação produtiva do capital e o avanço da privatização via parcerias público-privadas na educação básica

As transformações que se desenvolvem no modo de produção capitalista são elementos fundamentais para compreender o avanço das reformas neoliberais implementadas mundialmente a partir da década de 1970, e no Brasil, principalmente, a partir dos anos de 1990. O surgimento da crise estrutural do capital em 1968 impôs bloqueios ao sistema sociometabólico do capital que, para continuar a se autorreproduzir, precisou engendrar um novo padrão de desenvolvimento econômico autofágico. Em outras palavras, foi preciso precarizar ainda mais as condições de trabalho, intensificando a extração de mais-valor e precarizando as condições de vida e trabalho do proletariado de um modo geral.

É nesse contexto que se desenvolve a assim chamada reestruturação produtiva do capital, em que o modelo toyotista⁵ foi o que se disseminou internacionalmente. Nessas circunstâncias, um novo modelo de gestão e controle do trabalho surge, requerendo mudanças, inclusive, no modo de vida das pessoas que vivem da venda de sua força de trabalho. Por exemplo, a partir do toyotismo, o proletariado precisou acostumar-se a viver em um momento histórico de escassez artificial de postos de trabalho, foi obrigado a adaptar-se à exigência de realização de inúmeras funções concomitantes (polivalência) e teve que se identificar com os princípios e valores capitalistas, caso desejasse se manter empregado.

Dito de outro modo, a reestruturação produtiva do capital avançou para todos os campos da vida social, sujeitando os indivíduos às imposições comportamentais e ideológicas, advindas da lógica do mais-valor, da privatização dos serviços públicos e da gestão toyotista da força de trabalho. A educação brasileira não ficou imune a estas tendências. Aliás, se pode observar que o toyotismo

é forjado com base na crença de que todos se tornam “parceiros”. Assim, se postula uma imaginária horizontalidade entre aparelhos hegemônicos das classes representativas do capital e aparelhos hegemônicos das classes representativas do trabalho, horizontalidade essa que camufla relações de poder de diferentes ordens e, com isso, se abre espaço para o fortalecimento do projeto societário burguês. Mesmo aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que se opõem à mercantilização da educação operada, entre outros, pelas parcerias público-privadas, encontram dificuldade de resistir ao apelo à participação da sociedade civil na condução da política pública educacional (Cêa, 2021, p. 36).

Além disso, os “tentáculos” do capital operam como uma espécie de metástase que se espalha pelos diferentes setores da sociedade civil nos quais conseguem se envolver. A universalidade alcançada pelo modo de produção capitalista, principalmente com o avanço tecnológico e informacional, tem tornado a

luta contra-hegemônica de organização do proletariado, voltada para a emancipação humana, um horizonte cada vez mais distante, embora continue urgente e necessário.

Posto isso, é possível observar que os diferentes membros da classe dominante têm se articulado para monopolizar os aparelhos ideológicos do Estado, as mídias sociais, as mídias tradicionais entre outros setores da sociedade, a fim de perpetuar a preponderância da ideologia neoliberal no senso comum. O objetivo dessa articulação é invisibilizar os sujeitos que representam os interesses autorreprodutivos do capital os quais, inclusive, estão cada vez mais à frente da formulação das políticas educacionais⁶.

A atuação de agentes privados, oriundos da sociedade civil organizada, tem sido o carro-chefe da política de reforma neoliberal do Estado brasileiro desde a década de 1990, inicialmente presente já no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e que sofreram um avanço significativo nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo mandato começou em 1995 e terminou em 2002. Aliás, para Luiz Carlos Bresser Pereira, ministro do então Ministério Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), do governo FHC, que coordenou a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a crise na qual o país se encontrava na década de 90 não era essencialmente econômica, mas, sobretudo, política, a assim chamada “crise de Estado”. De acordo com os ideológicos do capital daquela época, o Estado era burocrático, inchado e apresentava sérios problemas, portanto, demandaria uma reforma nos moldes do neoliberalismo.

Os reformadores neoliberais ignoravam o fato de que o país enfrentava localmente as consequências de uma crise econômica global do modo de produção capitalista, cujo fundamento se encontram na propriedade privada dos meios de produção. Em outras palavras, no capitalismo, é o proletariado quem produz a riqueza material e imaterial da sociedade, ou seja, a produção da riqueza é uma tarefa coletiva, entretanto, a apropriação dessa riqueza é privada, exclusivamente concentrada nas mãos de capitalistas.

Assim, o movimento de reforma neoliberal do Estado brasileiro está em sintonia com as exigências internacionalmente impostas pela reestruturação produtiva do capital, uma vez que condenam os Estados que intervêm explicitamente na economia⁷, ou seja, aqueles que se desenvolvem dentro dos moldes do Estado de Bem-estar-social. Dito de outra maneira, o principal mantra econômico neoliberal é a defesa da privatização total. E, desde o início da década de 1990, essa tem sido a tendência assumida pelas reformas políticas e econômicas desenvolvidas no Brasil. Reformas estas que, como já foi apontado, seguem disciplinarmente a agenda econômica global e que, pouco a pouco, vem adquirindo capilaridade na realidade brasileira a cada governo que assume a presidência do Brasil. Contudo, em 2016, essa agenda neoliberal avançou mais exponencialmente a partir do golpe jurídico parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência do país.

É justamente nesse contexto de exacerbação do neoliberalismo no Brasil que surge a lei 13.415 de 2017, fruto de uma medida provisória nº 746 de 2016 proposta vinte e três dias após o início do governo Temer (2016-2018), eleito interinamente logo após um golpe jurídico parlamentar. Vale ressaltar que o processo de realização da Reforma do Ensino Médio se desenvolveu de forma antidemocrática, uma vez que privilegiou o interesse dos reformadores neoliberais em detrimento das necessidades educacionais

dos(as) estudantes brasileiros(as), insistindo em promover um currículo fragmentado, alinhado aos interesses do capital e amplamente favorável à prática da privatização na educação.

Ademais, sempre é válido frisar que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Justamente por isso, a ideologia neoliberal se mostrou um catalisador para a autorreprodução do capital na medida em que dissemina a ideia de que os serviços públicos, quando privatizados, impreterivelmente alcançam bons resultados. Dentro dessa lógica, a escola, enquanto setor da coisa pública, deve igualmente ser privatizada. Dessa forma, a realidade escolar acaba cada vez mais permeada por jargões empresariais, tais como produtividade, eficiência, flexibilidade, resiliência, entre outros.

Além disso, de acordo com Antunes,

a crise estrutural que se abateu nas economias capitalistas centrais a partir do início dos anos 1970 [...] modifica em muitos aspectos as engrenagens e os mecanismos da acumulação, *com fortes consequências na subjetividade do ser social que trabalha*, adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento, *por meio da identificação das personificações do trabalho como personificações do capital*. É por isso que, *hoje, nenhuma fábrica ou empresa usa, em sua terminologia gerencial, denominações como “operários”, “trabalhadores”, optando por recorrer à apologética presente na ideologia dos “colaboradores”, “parceiros”, “consultores” ou denominações assemelhadas* (Antunes, 2020, p. 107, grifos nossos).

É exatamente essa subjetividade pró-capitalista que as reformas neoliberais, ou melhor, contrarreformas⁸, desde a década de 1990 até hoje, tem tentado reproduzir nos currículos dos sistemas públicos de ensino.

O receituário para a formação da mercadoria força de trabalho está posto nos manuais comercializados pelos grupos empresariais, que tem atuado na educação escolar com objetivo de transformá-la em mais um nicho lucrativo de mercado. Além disso, para esses grupos empresariais, a escola iguala-se a empresa, os alunos são clientes e os professores são prestadores de serviços que apenas executam o que está prescrito nas apostilas e manuais vendidos às secretarias públicas de educação⁹.

Hoje está na ordem do dia a tendência de as secretarias estaduais de educação estabelecerem parcerias público-privadas com grupos empresariais que, por sua vez, acabam monopolizando a gestão do currículo, a formação dos professores e o fornecimento de materiais didáticos¹⁰. A elaboração dos currículos, em parceria com esses agentes privados, é feita sob influência dos princípios dos novos sistemas de controle do trabalho do proletariado, com destaque ao toyotismo. O que se mostra determinante nos currículos são as necessidades da empresa, do capital, ou seja, as competências e habilidades que a mercadoria força do trabalho precisa desenvolver para ser competitiva no mercado de trabalho.

Como já foi discutido, a reestruturação produtiva do capital exige igualmente uma modificação no modo de ser do proletariado, e a escola, como um dos espaços privilegiados para formação de subjetividade nos futuros membros da classe proletária, tem se mostrado cada vez mais uma instituição disputada pela iniciativa privada.

Sendo assim, a reestruturação produtiva do capital demanda uma escola igualmente reestruturada. Aliás, é exatamente dessa maneira que o Banco Mundial age ao recomendar a contrarreforma do ensino

médio de 2017. Desse modo, “os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho (Banco Mundial, 2011, s. p.). Logo, para alcançar a reestruturação da escola, tornando-a uma instituição capaz de formar jovens com as competências adequadas ao atual mercado de trabalho, o Estado recorre às parcerias público-privadas que, desde a década de 1990, têm se proliferado em todos os âmbitos dos serviços públicos, em especial na educação.

Nos veículos de comunicação em massa está disseminado ideologicamente que os resultados das parcerias público-privadas sempre culminam em resultados extraordinariamente positivos. Contudo, ao analisar criticamente o movimento real dessas parcerias, se constata que elas, na realidade, têm apenas se tornado um veículo para a transferência dos recursos públicos para as iniciativas privadas.

Ademais, quando adentram no sistema educacional, as empresas privadas não se beneficiam apenas financeiramente, ou seja, absorvendo para si uma parte considerável do orçamento público destinado à educação. Para além disso, elas também disputam a subjetividade dos(as) estudantes por meio da disseminação da apologia aos seus interesses nos materiais didáticos fornecidos às secretarias estaduais de educação¹¹, bem como propagando seus princípios no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As parcerias público-privadas, como afirma Cêa (2021, p. 31), são “constituintes de uma ‘nova’ economia política da educação, visto que as mesmas concorrem para a hipertrofia do mercado como princípio, meio e fim das relações sociais envoltas no fenômeno educativo”. Portanto, a demanda mundial por reformas neoliberais, principalmente na educação, está ancorada na falácia de que os serviços públicos não funcionam, são ineficientes e custosos demais, em razão disso, então, as parcerias público-privadas se tornariam o carro-chefe da resolução dessa suposta ineficiência da gestão educacional estatal.

O desmonte da educação, manifesto nos cortes de gastos, na precarização das condições do trabalho docente, no empobrecimento curricular e na subordinação da escola às avaliações em larga escala são processos que se desdobram de imposições de organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial.

Isso, aliás, é atestado pelo Ministério da Educação (MEC) que, em seu portal de comunicação oficial¹², relatou: “Mendonça Filho aproveitou a oportunidade para apresentar o projeto do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. A OCDE entende que o Brasil está no caminho certo. Para eles, a proposta está bem alinhada com tendências mundiais” (Brasil, 2019).

Para a OCDE, a contrarreforma do ensino médio está alinhada com as tendências mundiais. tendências estas que, em outras palavras, significam desemprego estrutural e privatização dos serviços públicos, com vistas à ampliação da atuação do capital em setores até então considerados direitos sociais.

Além disso,

tendo como pressuposto a ineficiência do Estado nação para a condução das políticas públicas, as parcerias público-privadas são apresentadas como uma ferramenta flexível, dinâmica e útil que, uma vez orientada por princípios de boa governança, pode concorrer para o alcance da sustentabilidade econômica e para o desenvolvimento social (Cêa, 2021, p. 34).

Dito de outra maneira, as parcerias público-privado, alinhadas com as tendências mundiais, representam a porta de entrada do setor privado na educação, e nos demais direitos sociais. A título de exemplo, o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), criado em 2006, durante o governo Lula, tem sido agente protagonista na formulação das políticas públicas em educação no Brasil, inclusive, tornou-se referência na América Latina, liderando um movimento internacional denominado REDUCA, apoiado por bancos, governos e setores privados.

Como parte de uma estratégia maior de construção de um movimento para interferir na educação pública latinoamericana, o TPE, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), promoveu o Encontro Latino-Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. De tal evento – ocorrido em 2011 na cidade de Brasília – participaram 13 organizações latino-americanas (cuja atuação se assemelha à do TPE), representantes do BID, o então Ministro da Educação, além de jornalistas, representantes de governos e do terceiro setor. Nesse encontro foi criada a REDUCA – Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Martins; Krawczyk, 2018, p.14-15).

O movimento TPE é encarado, tanto pela REDUCA, quanto pelo BID, como o exemplo a ser seguido, sobretudo, em razão de sua capacidade de congregar uma grande diversidade de empresas dentre as quais pode se destacar

[...] o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (Martins; Krawczyk, 2018, p.7).

Para as empresas que compõe o TPE, a gestão do Estado é ineficiente e “[...] a educação pública estaria atravessando uma forte crise que se manifesta em três dimensões: *crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento*” (Martins; Krawczyk, 2018, p. 9). O movimento Todos Pela Educação, como foi exposto, expressa evidente alinhamento ideológico ao neoliberalismo, por isso, apresenta-se como a solução para a suposta ineficiência do Estado na gestão da educação pública, interferindo diretamente na elaboração de políticas públicas educacionais e, em muitas ocasiões, assumindo a postura de órgão de consultoria do governo para assuntos que envolvam a educação.

Inclusive o REDUCA “[...] em 2013, [...] passou a receber financiamento da União Europeia (UE) para execução de projetos nas áreas de ‘evasão e reprovação escolar’, ‘carreira docente e formação de gestores’ e ‘educação infantil’, a serem implementados na América Latina (União Europeia, 2013)” (Martins; Krawczyk, 2018, p.15). Inclusive, essas instituições privadas têm se apresentado como referência nas questões concernentes à educação, uma posição legitimada pela apologia que recebem de meios de comunicação de massa. Como o próprio TPE destaca,

[...] tão ou mais importante do que os espaços ocupados, foi o fortalecimento do relacionamento com os jornalistas que cobrem a área da educação, nos grandes centros (São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília) e em vários estados do país. Hoje, o Todos Pela Educação é procurado como fonte, para indicar fontes, na área da educação por diversos veículos de comunicação (Todos pela educação, 2007, s/p).

Em síntese, as iniciativas privadas perceberam que a formação de um novo tipo de trabalhador é uma das principais demandas do capital na era de sua crise estrutural (Neves, 2004), por isso, estão massivamente investindo seus capitais para interferir na produção de materiais didáticos e na disseminação

de sua ideologia por meio da educação escolar pública. Em outras palavras, hoje é exigido do proletariado sua atuação como “colaborador” da empresa, ou seja, aquele que aceita trabalhar com menos direitos trabalhistas (ou até mesmo sem nenhum), atuando em diversas atividades simultâneas, de acordo com as competências e habilidades polivalentes, flexíveis e adaptáveis.

Essas metamorfoses no processo de produção tiveram – e ainda têm – consequências significativas no universo do trabalho: desregulamentação dos direitos sociais; precarização e terceirização da força humana que trabalha; aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora; enfraquecimento do sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e colaborador e menos confrontacionista (Antunes, 2020, p. 108).

Esse movimento que se expressa de maneira mais emblemática no mundo produtivo também atinge a realidade escolar, pois as instituições de ensino público são impelidas a formar esse novo perfil de trabalhador precarizado. Em suma, a atuação do setor privado na educação pública, além do interesse econômico, está preocupada com a captura da subjetividade dos futuros trabalhadores (Silva, 2018).

O contexto da contrarreforma do ensino médio de 2017 pode ser resumido da seguinte maneira: flexibilização e racionalização do trabalho, pautada no “enxugamento” das empresas capitalistas (leia-se instauração do desemprego estrutural), que demanda da educação escolar a formação de um trabalhador adaptado à precarização, cuja subjetividade esteja consonante com os interesses do capital, um verdadeiro “colaborador”, “parceiro”, “líder” e “funcionário polivalente”.

Lei 14.945/2024: uma reforma da reforma? O que realmente muda?

O cenário político brasileiro ganhou novo capítulo nas eleições de 2022. Após o golpe jurídico parlamentar de 2016, que interrompeu um governo social-democrata eleito, Michel Temer assumiu interinamente a presidência do Brasil, de maneira antidemocrática, diga-se de passagem, e implementou, sem rodeios, a agenda austera das reformas neoliberais que já vinham sendo impostas à classe proletária desde a década de 1990.

Os dois anos de governo Temer foram suficientes para romper com a política de conciliação de classes, arquitetada mediante a ação de seus antecessores eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e estabelecer no país políticas públicas de cunho neoliberal, tais como a Reforma Trabalhista, a PEC do teto de gastos e a Reforma do Ensino Médio. Políticas públicas estas que obliteram diversos direitos sociais e trabalhistas, resultantes de conquistas históricas da classe trabalhadora.

Essas medidas, propostas durante o governo Temer, entretanto, sofreram resistência de movimentos sociais e de grande parcela da população brasileira, ainda assim, conseguiram ser aprovadas graças ao maciço apoio que receberam da mídia tradicional e de diversos setores burgueses nacionais e internacionais.

Em 2018, com a prisão do candidato com a maior aprovação nas pesquisas de intenções de voto, Luiz Inácio Lula da Silva, outro candidato à presidência da república e expoente político da extrema-direita

brasileira, Jair Bolsonaro, conseguiu vencer o pleito presidencial e exacerbar a agenda neoliberal, já disciplinarmente implementada durante no governo Temer.

Após ter suas condenações anuladas na terceira instância, Lula conquista a liberdade, se candidata para as eleições de 2022 e as vence de forma muito acirrada durante o segundo turno. Vale ressaltar que a vitória eleitoral de Lula só foi possível graças ao estabelecimento de uma grande frente ampla eleitoral que envolveu todas as forças políticas da esquerda revolucionária e reformista, bem como setores da direita tradicional e da centro-direita. Vencendo novamente a partir de uma frente ampla, dessa vez, no entanto, o governo Lula prometeu realizar a reparação social do estrago causado pelos quatro anos do governo neofascista de Jair Bolsonaro. Entretanto, Lula não governa o país sozinho, em vez disso precisa angariar o apoio do Congresso Nacional e do Senado, cujas cadeiras estão majoritariamente compostas por parlamentares da extrema-direita, direita tradicional e centro-direita.

O bolsonarismo, movimento de extrema-direita brasileira, conseguiu ocupar a maioria das cadeiras do Congresso brasileiro, o que, de fato, representa uma pedra no sapato do governo Lula. Além disso, a retomada da política de conciliação de classes, carro-chefe dos governos petistas, que implica fazer alianças com representantes da direita brasileira e dos setores economicamente dominantes, também tem apresentado obstáculos a efetivação das promessas que Lula fez aos trabalhadores durante a campanha presidencial.

Em meio a esse quadro político complexo, surge um movimento social, mais uma vez liderado pelos estudantes secundaristas¹³, chamado Revoga Ensino Médio. A intenção do movimento era mobilizar o governo Lula a revogar a contrarreforma do Ensino Médio de 2017, mas não era isso que o governo Lula pretendia fazer. No dia 15 de março de 2023, após três meses do então governo Lula, inúmeros estudantes foram às ruas em todo o país, reivindicando a revogação da lei 15.415 de 2017. O movimento contou com o apoio de professores e movimentos sociais de defesa da educação pública.

Mais de 300 entidades assinaram uma carta¹⁴ que foi enviada ao MEC pedindo a revogação da lei. O site Rede Brasil Atual¹⁵ traz algumas falas de representantes de entidades de defesa da educação que participaram dos atos no dia 15 de março daquele ano. De acordo com site, em comunicado, o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e coordenador do Fórum Nacional Popular da Educação, Heleno Araújo afirma que

A ideia é revogar o entulho do golpe. O novo ensino médio veio, por imposição, através de uma Medida Provisória, por um governo que não tinha legitimidade popular, sem qualquer diálogo com os setores da área de educação. Apresentamos a demanda de revogação do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular para Lula, e ele foi sensível aos problemas apresentados e prometeu analisar melhor o pedido (Rede Brasil Atual, 2023).

Ainda de acordo com o site, em nota, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) convocou os estudantes da seguinte maneira:

Quarta-feira, dia 15 de março de 2023, a aula será na rua pela valorização dos professores e a ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar, pela garantia do acesso à educação de qualidade e uma escola pública que ofereça condições adequadas para a aprendizagem dos alunos. Nossa prioridade é a educação e a revogação desse plano de retrocesso antidemocrático (Rede Brasil Atual, 2023).

Com a implementação da Reforma do Ensino Médio nos estados, suas contradições vêm aparecendo de maneira latente. A falta de infraestrutura das escolas, a desvalorização do professor, o esvaziamento do conhecimento escolar e a precarização na formação dos jovens se tornam evidentes e causam ainda mais indignação.

Diante do cenário de movimentação social, o governo apresentou em regime de tramitação de urgência, no dia 26 de outubro de 2023, o Projeto de Lei (PL 5230/2023) ao Congresso Nacional. Esse projeto de lei propunha mudanças no chamado Novo Ensino Médio, porém, no dia 11 de dezembro de 2023, o próprio governo retira a urgência para a votação do projeto. Após a publicação do PL várias entidades publicaram notas técnicas apontando traços de continuidade e de rompimento com a lei 13.415 de 2017.

Vale pontuar que a luta pela revogação da Reforma do Ensino Médio expressa o movimento da luta de classes entre trabalho e capital, que se ancora, inclusive, na luta pela superação do trabalho abstrato, pois a precarização da educação não é uma questão simplesmente ideológica e normativa, em vez disso, reflete a realidade material da situação das classes sociais em uma sociedade capitalista fragmentada.

Ainda assim, o governo Lula tem dado sinais de que não vai revogar a reforma de 2017, pelo contrário, ao colocar Mendonça Filho¹⁶ na relatoria a mensagem que se passa é a de que os interesses dos reformadores neoliberais da educação, representantes do setor empresarial, permanecerão vigentes, mesmo após a reforma da reforma do Ensino Médio.

No documento enviado à câmara dos deputados para justificar o PL 5230/2023, o ministro da educação Camilo Sobreira de Santana expõe parte dos resultados obtidos por meio da consulta pública estabelecida por meio da Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, com a finalidade de promover um amplo debate com toda a sociedade brasileira a respeito dos desafios e oportunidades para a reestruturação da política nacional do ensino médio. De acordo com o ministro,

muitos dos elementos estabelecidos na Lei nº 13.415, de 2017, não encontraram apoio na comunidade profissional de educadores e nos estudantes que frequentavam o ensino médio. O movimento estudantil ocupou escolas em todo o país exigindo a revogação da Reforma, e as sociedades científicas e associações de pesquisadores da área da educação explicitaram sua discordância em diferentes pontos da reforma e sua reprovação quanto ao fato de o Governo Federal ter optado por instituir uma Medida Provisória para tratar de um tema tão delicado do qual não havia, até aquele momento, consenso (Brasil, 2023, p. 8).

E continua,

esse cenário produziu desafios muito severos ao desenho da implementação da Reforma, que precisou enfrentar conflitos de diferentes naturezas. Nos últimos anos, percebeu-se um esvaziamento da função articuladora, coordenadora e de assistência técnica e financeira do MEC para a parceria com os sistemas estaduais de educação na implementação da Reforma. Tal cenário se tornou ainda mais complexo com a pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, em especial nos anos de 2020 e 2021. Os problemas de formulação e implementação da Reforma aumentaram a resistência de setores da sociedade quanto à continuidade de sua realização. Durante o processo eleitoral de 2022, o tema ocupou a agenda das propostas de governo de modo a exigir compromissos de revisão, reestruturação ou mesmo revogação da Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2023, p. 8).

O documento apresenta importantes dados referentes à matrícula dos estudantes nessa etapa da educação básica, a situação da infraestrutura das escolas em todo o país, principalmente nas regiões mais pobres, onde a desigualdade social se mostra ainda mais cruel. De acordo com dados da pesquisa,

distintas avaliações foram produzidas, e constatou-se uma marcante heterogeneidade nas experiências de implementação nos estados brasileiros. Foram identificados desafios na implementação do Novo Ensino Médio – NEM, especialmente para as turmas do noturno, educação de jovens e adultos – EJA, escolas de campo, indígenas e quilombolas. Em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação do NEM nas turmas de EJA, 15% declararam que não iniciaram nas turmas do noturno e 22% nas escolas indígenas. Entre os estados que iniciaram a implementação em 2022, e considerando as diversas modalidades de oferta, a grande maioria declarou não ter implementado em 100% da sua rede (Brasil, 2023, p. 9).

O Brasil é um país de dimensões continentais e de desigualdades que acompanham sua extensão territorial, portanto, há lugares onde o poder público não consegue chegar. Além disso, a materialidade da imposição do “novo ensino médio” tem revelado essas desigualdades, e diferentemente da propaganda do governo Temer, em parceria com a mídia e setor empresarial, a “modernização” do ensino médio, de acordo com a consulta pública, não atingiu muitas regiões do país, e mais,

estudos apontam que a autonomia de escolha dos estudantes, um dos principais aspectos defendidos pelos apoiadores da Reforma, não ocorreu em escolas com perfil socioeconômico mais baixo, nas quais se localizam os/as estudantes mais socialmente vulneráveis, com menor possibilidade de escolha de itinerários formativos comparado a escolas com perfil socioeconômico mais elevado; além das dificuldades presentes pela falta de professores nas escolas para a oferta dos itinerários formativos; e para a expansão da carga horária escolar por meio do ensino a distância. Também foi identificado que escolas maiores e que apresentam estudantes com nível socioeconômico mais alto ofertam um maior número de trilhas nos itinerários ofertados. Além disso, escolas com percentual mais alto de professores com formação adequada apresentam uma maior diversidade de oferta (Brasil, 2023, p. 9).

Ainda de acordo com o documento apresentado pelo MEC à Câmara dos deputados, mais especificamente com relação à formação dos professores, é sublinhado que não houve uma política nacional para a formação contínua que garantisse a implementação do novo ensino médio com qualidade. Já no que se refere à infraestrutura escolar, é destacado que

as condições concretas de infraestrutura das unidades escolares e suas desigualdades regionais e territoriais não foram consideradas nem contempladas com ações sistematizadas, assim como a capacidade de oferta dos municípios com apenas uma escola pública de ensino médio trouxe desdobramentos desfavoráveis. A partir do diagnóstico realizado pelo MEC verifica-se que há uma desigualdade de oferta de recursos tecnológicos e de infraestrutura física entre as regiões e escolas do país, o que pode contribuir para (re)produção de inequidades em função das distintas realidades escolares. De fato, os estudos apontam que a capacidade de oferta dos itinerários formativos está fortemente relacionada às condições concretas de infraestrutura das escolas (Brasil, 2023, p. 10).

A tentativa de impor a reforma do ensino médio no Brasil, levando em consideração apenas os interesses do setor empresarial, ao mesmo tempo que se desconsidera as condições materiais de existência da educação básica brasileira, só poderia implicar em fracasso. Nesse sentido, é válido lembrar o alerta de Marx e Engels, contido na *Ideologia Alemã*, quando ambos afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx, Engels, 2007, p. 94).

Posto isso, é importante lembrar o destino do antigo projeto de reforma educacional elaborado em 1971, cujo fracasso aconteceu porque ele estava desconectado da realidade material do país (Kuenzer, 2001). Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio está fadada a um destino semelhante ao do projeto de reforma educacional de 1971 (Cunha, 2017). Ademais, da mesma forma que a reforma educacional de 1971 precisou de um novo estudo e de adequação por meio do parecer MEC 76/75 (Kuenzer, 2001) para se adequar à realidade educacional brasileira, a contrarreforma do ensino médio de 2017 parece seguir um caminho análogo com a Lei 14.945/2024.

Em suma, nem a PL 5230/2023, muito menos a Lei 14.945/2024, consistem em normativas que revogam a Reforma do Ensino Médio, em vez disso ambos representam apenas algumas modificações ao texto original da reforma, os quais serão elencados abaixo:

No que se refere ao PL 5230/2023:

1. No artigo 24, inciso I, altera a carga horária mínima para o ensino médio de 800 horas para 1.000 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, ainda o Art. 24, parágrafo primeiro vincula o aumento progressivo da carga horária mínima para 1.400 horas aos prazos e metas do Plano Nacional de Educação;
2. No artigo 35, parágrafo primeiro retira as expressões estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, substitui por componentes curriculares e aumenta a carga horária mínima da formação geral básica que está de 1.800 horas para 2.400 horas.
3. Ainda no Art. 35 o parágrafo 4º é alterado, antes ele determinava a obrigatoriedade da língua inglesa, agora ele define que “A organização por áreas de conhecimento não exclui componentes curriculares e implica o fortalecimento das relações entre eles e requer planejamento e execução cooperativos dos professores” (Brasil, 2023); e o artigo 5º que estabelecia o teto mínimo de 1800 para a formação geral passa a ter a seguinte redação: “Estudos e práticas relativos à cultura digital, ao pensamento computacional e às tecnologias da informação e da comunicação compõem a formação geral básica” (Brasil, 2023);
4. Ainda no Art. 35 o parágrafo 7º ganha nova redação e substitui a expressão “*formação integral* do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2023, grifos nossos) por “construção de projetos de vida, compreendidos numa perspectiva orientada pelo seu *desenvolvimento integral*, por sua *integração comunitária no território e por sua participação cidadã*” (Brasil, 2023, grifos nossos);
5. Ainda no Art. 35 no parágrafo 8º retira a perspectiva fechada, taxativa e impositiva da redação a respeito da organização das propostas pedagógicas, estabelecendo uma postura mais aberta e propositiva; acrescenta o parágrafo 9º que determina que a formação geral será ofertada de forma presencial e parágrafo 10º que trata da oferta da língua espanhola;
6. No artigo 36 substitui a expressão *itinerário formativo* por *percursos de aprofundamento e integração de estudos*. Substitui arranjos curriculares por componentes curriculares, e estabelece a oferta dos componentes curriculares de no mínimo três áreas do conhecimento. Mudou as nomenclaturas das áreas do

conhecimento e retirou o termo aplicadas das ciências humanas e sociais que passava uma ideia tecnicista e utilitarista do currículo.

7. Ainda no Art. 36 no parágrafo 6º que trata da formação técnica e profissional, que o PL recebe o nome de educação profissional e tecnológica, só muda mesmo o nome da formação, pois perspectiva permanece a mesma com previsão de atuação das Parcerias Público Privadas na oferta desse “*itinerário formativo*” que recebe o nome de *percursos de aprofundamento e integração de estudos*, e permanece também a possibilidade de certificação intermediária de qualificação para o trabalho.
8. Acrescentou no Art. 36 o parágrafo 20º que trata do reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, reafirmando o esvaziamento do conhecimento escolar, e a valorização do conhecimento tácito adquirido, inclusive, nos espaços do trabalho alienado, ratificando as discussões até aqui desenvolvidas.

Vale destacar que há bastante insegurança em torno do PL, a expressão “assegurar”, ao tratar dos componentes curriculares na formação geral, no parágrafo 2º do artigo 35, por exemplo, tem sido alvo de críticas dos movimentos sociais, que reivindicaram o uso do termo “é obrigatório” em vez de “assegurar”. Além disso, substituir a expressão “itinerários formativos” por “percursos de aprofundamento e integração de estudos”, por exemplo, não altera em nada o fato de o currículo para o Ensino Médio permanecer fragmentado.

Já no que se refere a Lei 14.945/2024, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no dia 31 de julho de 2024, é possível destacar que ela apresentou veto em apenas dois trechos do PL 5230/2023. Os vetos tratavam de mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mais especificamente com relação a inclusão da parte flexível que o/a estudante poderá escolher para complementar a carga horária. Segundo os veículos de imprensa oficiais, “ao vetar essa mudança, o Executivo alegou que a cobrança do conteúdo flexível poderia comprometer a equivalência das provas, afetar a isonomia na participação dos processos seletivos e aprofundar as desigualdades de acesso ao ensino superior” (Senado, 2024). Todas as demais “mudanças” propostas no PL 5230/2023 se efetivaram a Lei 14.945/2024.

Com efeito, a Lei 14.945/2024, aprovada pelo governo Lula, em razão da pressão advinda de movimentos sociais e da sociedade civil, não rompeu com a dualidade estrutural da educação, pois essa é consequência estrutural da divisão social do trabalho no capitalismo, expressão da propriedade privada dos meios de produção. Apesar disso, a abertura do diálogo com o governo, de acordo com o que está posto na lei, embora não signifique a revogação da contrarreforma do ensino médio, representa alguns avanços, em especial no que diz respeito a reabertura de espaço para o contraditório e para participação social. Mesmo assim, há algo que poderíamos comemorar? Provavelmente não. Ainda há um caminho muito longo para se reverter os estragos educacionais causados pela Reforma do Ensino Médio de 2017.

Considerações finais

A Reforma do Ensino Médio de 2017 foi sancionada pelo Congresso Nacional após ter sido imposta por Medida Provisória pelo então governo de Michel Temer, resultado de um golpe jurídico parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016. O governo Temer implementou várias políticas públicas que representam uma continuidade no processo de reforma neoliberal do Estado brasileiro, desenvolvida desde o governo de Fernando Collor de Mello na década de 1990.

A Reforma do Ensino Médio de 2017, combatida pelos estudantes secundaristas desde o ano de sua publicação, tem sido marcada por uma concepção pedagógica tecnicista e fragmentária de currículo. Sete anos após a publicação da MP nº 746 de 2016, o governo de Lula publica o PL 5230/2023 como forma de tentar contemplar as reivindicações de revogação da Reforma do Ensino Médio, protagonizadas pelos estudantes secundaristas e movimentos sociais de defesa da educação pública. Vale lembrar, inclusive, que a revogação dessa reforma também foi uma de suas propostas de campanha na disputa presencial de 2022.

Porém, percebemos, tanto na análise do PL, quanto da Lei 14.945/2024, que a revogação propriamente dita da reforma do Ensino Médio não foi materializada, em vez disso, foram oficializadas apenas algumas mudanças pontuais, sobretudo, no que se refere a carga horária da formação geral por exemplo, e no caráter disciplinar de algumas áreas do conhecimento.

Assim, o atual governo sinaliza a manutenção da preponderância dos interesses empresariais como guia de formação dos(as) futuros(as) trabalhadores(as). Em outras palavras, a educação pública brasileira continuará alinhada aos interesses do capital, manifestos na tendência de privatização da educação pública e na garantia de que a educação fornecida aos filhos da classe proletária se limite à formação de força de trabalho adaptada às atuais demandas do mundo do trabalho capitalista. As principais alterações que o Projeto de Lei 5230/2023 e a Lei 14.945/2024 fizeram na Reforma do Ensino Médio não romperam com a essência do texto aprovado pela lei 13.415/2017.

Todavia como preconizam Marx e Engels, a luta de classes é a motor da história. Portanto, é possível concluir que a Lei 14.945/2024, apesar de não atender às demandas tais como foram reivindicadas, foi o resultado do movimento social protagonizado por estudantes descendentes da classe trabalhadora, os quais têm demonstrado que não aceitarão sem resistência a (de)formação escolar orientada pelos interesses do capital e, sobretudo, que estão dispostos a lutar por uma educação emancipadora.

Referências:

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

AUDI, Amanda; ZAMBADA, Pedro. Escola com partido: aulas online obrigam milhões de alunos a usar app de empresa obscura que criou TV Bolsonaro. **Intercept Brasil**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>. Acesso em: 17/12/2024.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em:

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em 13.11.2023

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 5230, de 26 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 out. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 08 jan. 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília. 1997.

CÊA, Georgina Sobreira dos Santos. **Parcerias Público-privadas e Hipertrofia do Mercado na Educação**. In Germinar: marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.1, p.30-47, abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio: Atalho Para o Passado**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio de divulgação ao público. 1. ed. São Paulo: Boitempo (Arsenal Lênin), 2021. 192 p.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação**. Revista Portuguesa de Educação, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 494p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 616 p.

MONZELLI, A. G. **Docência e proletarização**: apontamentos históricos e críticos sobre a objetivação do trabalho docente na educação pública paulista. 2025. 440f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã**: Crítica do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 464 p.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 1997. 134 p.

RAVITCH, D. *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf, 2013.

REPÓRTER BRASIL. Agronegócio financia lobby para patrulhar livros didáticos.

PELISSARI, Lucas. Novo Ensino Médio: Revogar ainda é preciso. **Brasil de Fato**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/lucas-pelissari/2023/11/13/novo-ensino-medio-revogar-ainda-e-preciso/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Repórter Brasil. Brasil, 2024. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/10/agronegocio-lobby-livros-didaticos/>. Acesso em: 17/12/2024.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 06 de janeiro de 2026.

SILVA, Márcio Magalhães. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação**. São Paulo: Todos pela Educação. 2006.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor de sociologia da Escola Estadual Orlando Perez e da Associação Comunitária de Educação para Jovens e Adultos ONG-Fênix. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4460985682530860> Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9461-9338> E-mail: arthurmonzelli.agm@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UESSBA) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Participa do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481364064963137> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2870-9922> E-mail: geisamarx@gmail.com

³ A crise estrutural do capital é uma categoria desenvolvida pelo filósofo húngaro István Mészáros para compreender a nova forma assumida pelas crises econômicas capitalistas a partir de 1968. De acordo com o autor, “a novidade histórica da crise atual se torna manifesta em quatro aspectos principais: 1. Seu caráter é universal, em vez de estar restrito a uma esfera particular (por exemplo, a financeira ou a comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, ou sendo aplicado mais a um tipo de trabalho do que a outro com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); 2. Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido literal e mais ameaçador do termo), em vez de restrito a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); 3. Sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir: *permanente* –, em vez de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; 4. Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar pode ser chamado de *progressivo*, desde que acrescentemos a ressalva de que não se pode excluir nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas no que concerne ao futuro: isto é, quando se esgotar a força da maquinaria complexa que agora está ativamente empenhada na ‘gestão da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições” (Mészáros, 2021, p. 125).

⁴ “A alienação do trabalho [...] se mostra uma categoria elástica, podendo tanto estar relacionada ao modo de produção capitalista, como também se expressar em outros modos de produção. Da mesma forma, essa categoria não se restringe a este ou aquele tipo específico de trabalho (assalariado, escravizado, servil etc.), pois enquanto o excedente de produtos gerados pela classe produtora for apropriado pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, tal atividade produtiva sempre se manifestará de forma alienada” (Monzelli, 2025, p. 66). Além disso, o problema da alienação do trabalho, em Marx, pode ser entendido em quatro dimensões: a) a alienação do ser humano em relação ao resultado de seu trabalho; b) a alienação do ser humano em relação processo de trabalho; c) a alienação do trabalho em relação ao gênero humano e; d) a alienação do trabalho em relação a outro ser humano (que não trabalha). Uma análise pormenorizada dessa categoria foge muito da presente exposição, mas recomenda-se, para obter uma compreensão mais aprofundada, a leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx (2015).

⁵ O toyotismo é um sistema de controle do trabalho desenvolvido na *Toyota Motor Corporation* (TMC) por Taiichi Ohno (1912-1990), engenheiro mecânico chinês. O Sistema Toyota de Produção ou toyotismo, foi elaborado por Ohno em 1945 como tentativa de lidar com a crise econômica que assolava os japoneses no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. No entanto, durante a década de 1960 o toyotismo disseminou-se intencionalmente. Em resumo, o toyotismo se fundamenta em quatro princípios; o primeiro deles, era a produção *just-in-time*, que fornecia aos consumidores

exatamente o que eles precisavam, na quantidade precisa que demandavam e no tempo necessário para tal, evitando desperdícios. O segundo princípio era a autonomia (*jidoka*) da produção que consistia na implementação tecnológica do sistema produtivo, sem prescindir do fator humano como referência de fiscalização do mal funcionamento da maquinaria. O terceiro princípio do toyotismo era a administração visual do trabalho, baseada nos cartões de Kanban, que instruíam a quantidade exata de peças que seriam necessárias para produzir a mercadoria demandada, e nos postes sinalizados (*andons*), os quais regulavam a velocidade e intensidade do trabalho nas células produtivas. E, o quarto princípio, era a transferência dos saberes-fazeres proletários à maquinaria-informacional-digital, bem como a captura da subjetividade proletária e sua conversão em comportamentos aprazíveis ao capital (Ohno, 1997).

⁶ A tese de doutorado de Márcio Magalhães Silva demonstrou não somente o fato de o Instituto Ayrton Senna ter atuado diretamente na elaboração de documentos norteadores da educação pública no Brasil, como também tem se esforçado para capturar a subjetividade dos estudantes para torná-la mais adaptável às demandas atuais do mundo do trabalho. Em suas palavras, “desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado eventos e ações diversas visando garantir a incorporação das chamadas *competências socioemocionais* ao currículo escolar e à legislação educacional no Brasil” (Silva, 2018, p. 15).

⁷ Uma análise criteriosa das relações entre Estado e capital, durante o século XX, foi levada a cabo por Lênin em *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*, Lênin (2021), a partir do qual é possível constatar que a característica fundamental do imperialismo é “o papel facilitador desempenhado pelo Estado em apoio às gigantescas corporações transnacionais [...] [e] a realização da expansão imperialista monopolista a qualquer custo diretamente promovida pelo Estado” (Mészáros, 2021, 243). Portanto, apesar de o neoliberalismo discursiva e demagogicamente atacar o caráter intervencionista do Estado na economia, o capitalismo, a partir do século XX (e de certo modo também no século XXI), tem se desenvolvido a partir de uma relação cada vez mais parasitária entre capital e Estado.

⁸ Refletindo sobre a questão das “reformas” de inspiração neoliberal na educação pública estadunidense, Ravitch (2013, p. 19), sublinha que “‘reforma’ realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. [...] O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de educação dos EUA”. Por isso, optamos pelo termo contrarreforma para nos referirmos às propostas de mudanças legais no ensino público brasileiro, levadas a cabo por agentes privados.

⁹ Alguns estados brasileiros, tais como Paraná e São Paulo, tem avançado ainda mais no processo de mercadorização da educação ao desenvolverem o processo de plataformação do ensino. Em poucas palavras, se contrata o serviço de plataformas digitais educacionais que preparam o material didático que os(as) professores(as) devem utilizar, intensificando a proletarianização do trabalho docente, ao mesmo tempo precarizam ainda mais o trabalho pedagógico, que antes já estava empobrecido pelo apostilamento do ensino. Como se isso já não fosse suficientemente preocupante, a plataformação do ensino também favorece, em um só tempo, a penetração da ideologia neoliberal nos materiais didáticos e a captura da subjetividade dos estudantes por jargões empresariais. Para mais informações, consultar Monzelli (2025).

¹⁰ Um dos casos mais emblemáticos das aberrações provenientes das parcerias públicos privados na gestão da educação pública paulistana. Em 2020, em pleno ápice da pandemia da Covid-19, o governo do estado de São Paulo, via Decreto Nº 64.982, adquiriu o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), uma plataforma digital que visava fornecer serviços transmissão de conteúdos educativos audiovisuais e exibição de videoaulas aulas síncronas. A empresa IP.TV, que forneceu o serviço ao governo do estado de São Paulo, segundo Audi e Zambada (2020), havia produzido um aplicativo denominado “Mano” que servia de veículo para propaganda política de extrema-direita, além disso, a empresa que forneceu o aplicativo do CMSP estava avaliada em apenas dez mil reais, não era filiada à Associação Brasileira das Empresas de Software e tinha uma política de proteção de dados frágil. Mesmo com o fim da pandemia e do isolamento social, o CMSP permaneceu atuante na educação pública paulista, e hoje é responsável pela preparação dos materiais didáticos que os(as) professores(as) são coagidos a utilizar em suas aulas.

¹¹ Isso pode ser observado mais recentemente com o movimento do Agronegócio brasileiro na influência da alteração de materiais didáticos a fim de que apresentem uma visão positiva do agronegócio, por exemplo, negando os impactos do desmatamento da Amazônia, o perigo dos agrotóxicos para a saúde e o problema do trabalho escravo contemporâneo realizado em diversos latifúndios brasileiros. Mais informações consultar Repórter Brasil (2024).

¹² PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde> . Acesso em: 13 ago. 2023.

¹³ Vale lembrar que em 2015 os estudantes secundaristas do estado de São Paulo ocuparam suas escolas como tática de mobilização para impedir o fechamento arbitrário de instituições de ensino públicas, implementado pelo governo paulista naquele ano. Os estudantes conseguiram adiar o processo de fechamento de escolas naquele ano e levaram a demissão do então secretário de educação em São Paulo, Herman Voorwald,

¹⁴ FNPE. Disponível em: <https://fnpe.com.br/carta-dos-as-defensores-as-da-educacao-publica-brasileira/> . Acesso em: 18 nov. 2023.

¹⁵ REDE BRASIL ATUAL. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/estudantes-e-professores-protestam-em-todo-o-pais-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

¹⁶ Mendonça filho é, de acordo com Brasil de Fato, “declarado representante das fundações empresariais que defendem o modelo atual de Ensino Médio e que influenciaram a elaboração do atual PL. Nitidamente derrotadas na consulta pública, tais fundações passaram a atuar no Executivo e no Legislativo para emplacar suas propostas, que mantêm sua influência econômica e ideológica por meio da política educacional e fazem permanecer intactos os aspectos neoliberais da contrarreforma” (Pelissari, 2023).

Recebido em: 24 de jan. 2025

Aprovado em: 28 de mar. 2026