


As reformas estruturais do capitalismo na educação escolar e as disputas em torno do projeto de Ensino Médio: a lei n.º 13.415/2017 em debate


José Derivaldo Gomes dos Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

Layslândia de Souza Santos²

 <https://orcid.org/0000-0002-1941-8461>

Jefferson Nogueira Lopes³

 <https://orcid.org/0009-0002-7832-1763>

Resumo

O artigo debate as reformas estruturais do capitalismo na educação escolar, com ênfase nas disputas que resultam no projeto do Novo Ensino Médio, implementado no Brasil por meio da Lei n.º 13.415/2017. Analisa-se a relação entre os direcionamentos empresariais capitalistas e a atual lei que reforma o Ensino Médio. Diante das recentes disputas em torno da formação da juventude, é imprescindível revelar os interesses que moldam o processo formativo escolar dos sujeitos. A base está no materialismo histórico dialético. Esse método permite enxergar os fatos para além da aparência imediata do real. Como considerações, o artigo entende que a citada Lei resulta de um projeto de rebaixamento da formação da juventude, que atende às necessidades do modo de produção capitalista, em crise profunda.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Educação. Lei n.º 13.415/2017. Novo Ensino Médio. Reformas.

The structural reforms of capitalism in school education and the disputes surrounding the high school project: law n.º. 13.415/2017 under discussion

Abstract

The article discusses the structural reforms of capitalism in school education, with an emphasis on the disputes resulting in the High School project being implemented in Brazil through Law n.º. 13,415/2017. The aim guiding the investigation is to analyze the relationship between capitalist business directives and the current law reforming High School. Given the recent disputes surrounding youth education, it is essential to reveal the interests shaping the educational process of individuals. We anchor ourselves in dialectical historical materialism, as this method allows us to see beyond the immediate appearance of reality. As considerations, the article understands that Law n.º. 13,415/2017 is the result of a project aimed at lowering the education level of youth, which, in turn, meets the needs of the capitalist mode of production in profound crisis.

Keywords: Structural Crisis of Capital. Education. Law No. 13,415/2017. New High School. Reforms.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: derivaldo.santos@uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará, Quixadá: sousalays7@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: jeffnogueira23@gmail.com.

Introdução

Diante das recentes disputas em torno do Ensino Médio no Brasil, é imprescindível investigar quais são os interesses que moldam o processo formativo da juventude trabalhadora. O presente estudo, posicionado na moldura das reformas estruturais do capitalismo, enfatiza as disputas que resultam no projeto de Ensino Médio que vem sendo implementado por meio da Lei n.º 13.415/2017. A pesquisa aqui exposta, nesse quadro, analisa a relação entre os interesses capitalistas e a implementação do chamado “Novo” Ensino Médio.

Para desenvolver tal investigação, é necessário um método que nos permita compreender a essência do objeto, ultrapassando a visão imediatista que comumente cerca o debate sobre a Lei n.º 13.415/2017. Considerando as contradições que cercam a problemática, valemo-nos das contribuições marxianas para desvendar a aparência imediata do real. Trata-se, portanto, de uma pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético, sendo do tipo teórico-bibliográfica e documental, com abordagem que considera dialeticamente os elementos quantitativos e qualitativos.

Uma pesquisa que busca além da superfície dos acontecimentos da realidade precisa se embasar em um método científico comprometido com a compreensão do movimento histórico e contraditório da humanidade. Como Engels e Marx (2007) argumentam, a existência social dos indivíduos é o que determina sua consciência, não o contrário. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético nos oferece a análise do fenômeno educacional em suas diversas e contraditórias dimensões, reconhecendo que as estruturas sociais moldam não apenas as práticas educacionais, mas também as percepções e concepções que os indivíduos têm sobre a educação e o mundo a seu redor.

Segundo Engels e Marx (2007), os seres humanos são os agentes de sua história; porém, não o são em condições da própria escolha, senão sob circunstâncias diretamente herdadas. Essa indicação, conforme delineado pelo método marxiano, ressalta a interação entre os indivíduos e as estruturas sociais preexistentes. Sob essa perspectiva, a história é moldada pela complexa interação entre forças sociais, econômicas e políticas, em que as condições herdadas influenciam as ações e as possibilidades dos indivíduos.

Engels e Marx (2007) afirmam que é o modo de produção da vida material que condiciona a vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência das pessoas que determina seu ser, mas, ao contrário, o ser social é quem determina a consciência. Esse apontamento é central para o pensamento marxiano. Ele estabelece a base para a compreensão da inextrincável interação entre as condições materiais e a consciência.

Nessa abordagem, uma relação profunda entre aparência e essência é estabelecida: enquanto esta reflete as conexões internas da natureza, aquela oferece uma visão parcial dessa essência. Portanto, o conhecimento teórico busca reproduzir idealmente o movimento real do objeto, reconhecendo que a consciência individual é moldada pelo contexto social. Nessa abordagem, as ações de conhecer e transformar estão intrinsecamente entrelaçadas: ao mesmo tempo que o indivíduo busca conhecer, ele está envolvido na transformação da realidade, revelando-a por meio desse processo.

A integração dialética dos aspectos quantitativos e qualitativos em uma pesquisa é essencial diante da complexidade do tema em análise. Escolher uma abordagem que leve em conta a interação entre quantidade e qualidade é justificado pela diversidade do objeto estudado. A análise que combina esses elementos não só é adequada para a pesquisa, mas também permite uma compreensão mais profunda do fenômeno em questão e de seu papel na realidade investigada.

A separação desses elementos limitaria a capacidade de capturar a complexidade das dinâmicas envolvidas e comprometeria a análise materialista do fenômeno em questão. Essas abordagens, com efeito, convergem para fornecer uma compreensão mais completa das implicações das reformas estruturais do capitalismo na educação escolar. A análise documental e os dados quantitativos fornecerão uma base empírica e factual para a compreensão dos aspectos práticos e dos desdobramentos do projeto de Ensino Médio implementado por meio da Lei n.º 13.415/2017.

Sob a lente teórica do materialismo histórico-dialético, ressalta-se que os materiais oriundos do aparato estatal, das organizações multilaterais e agências, acompanhados pelos intelectuais associados a eles, não apenas oferecem orientações educacionais, mas também promovem interesses, delineiam políticas e instigam intervenções sociais, conforme afirmado por Evangelista (2012). Esses materiais não devem ser simplesmente vistos como registros,

senão como manifestações de visões históricas e aspirações. A autora argumenta que os documentos tanto são artefatos estáticos, quanto testemunham projetos históricos em andamento. Qualquer análise que vise a compreender as implicações e significados de tal documentação, deve, impreterivelmente, levar em conta os contextos e os propósitos que cercam essa publicação.

Segundo Evangelista (2012), os documentos desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento, sendo manipulado pelo pesquisador para extrair dados da realidade. Para a autora, produzir documentos é, em essência, construir consciências, uma vez que eles refletem e moldam as intenções, valores e discursos do momento histórico. Os documentos são produtos de informações selecionadas, avaliações e análises, expressando uma combinação de intenções, e são moldados pela intencionalidade política. No entanto, é essencial compreender que os documentos não revelam a verdadeira intenção de seus autores; podem, porém, ser interrogados para captar a intencionalidade política subjacente.

A presente exposição se desdobra em momentos interligados. Começa-se com esta introdução e encerra-se a comunicação com as considerações finais. No tópico a seguir, o artigo explora a crise estrutural do capitalismo. Destaca-se, com base nas análises de Mézáros (2011), que a atual crise se diferencia das anteriores por sua natureza universal, por seu alcance global e por sua progressão contínua ao longo do tempo, um processo gradual e persistente que, conforme argumenta o autor, tem repercussões significativas na reconfiguração do modelo econômico, do trabalho e do papel do Estado.

Logo em seguida, considerando a análise da Lei n.º 13.415/2017, a exposição observa a rejeição enfrentada pela reforma do Ensino Médio. Com esse aporte, o artigo dialoga com os elementos que justificam a revogação da lei. Em observância com a análise dos desdobramentos decorrentes da implementação desse dispositivo legal, recorre-se às contribuições de Saviani (1992), Amorim (2018), Duarte (2011) e Tonet (2012) para enriquecer o debate sobre a formação dos sujeitos dentro da sociedade capitalista. Nessa etapa do texto, por meio de uma investigação documental, destaca-se os fundamentos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) para justificar a necessidade da Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017.

Com os elementos apresentados nessas duas fases, avança-se para as considerações finais da exposição. Salienta-se que as contribuições do presente artigo não intencionam fechar o debate sobre o tema, senão fomentá-lo e aprofundá-lo.

A crise estrutural do capital e as recomendações do mercado mundial para a educação escolar

Os problemas enfrentados pelo capitalismo na atualidade são denominados pelo filósofo húngaro István Mészáros (2011) de Crise Estrutural do Capital. Diferentemente de outras situações enfrentadas pelo capital, a atual crise é estrutural; ou seja, não possui o caráter cíclico como as anteriores. Segundo o autor, a problemática estrutural é mais severa e complexa, pois está enraizada na própria estrutura de acumulação capitalista. Mészáros (2011) aponta quatro características fundamentais da Crise Estrutural do Capital: caráter universal, alcance global, escala temporal extensa e modo de desdobramento mais lento, gradual e rastejante. Ele ressalta que, embora a crise se desenvolva de forma gradual, não se pode excluir a possibilidade de convulsões mais violentas no futuro, especialmente quando as medidas temporárias de “administração da crise” perderem a eficácia.

Para Brito e Silva (2019), o aprofundamento da crise do capital dá-se com mais pungência a partir da segunda metade da década de 1960. Antes desse período, vivia-se o que se chamava “era de ouro” do capitalismo. Após a Segunda Guerra Mundial, o capital se expandiu para novas partes do globo, ampliando os investimentos e elevando as taxas de lucro. Mendes Segundo, Rafael e Ribeiro (2016) afirmam que nesse período o trabalho era organizado sob o modelo taylorista/fordista. O Estado passou a atuar intensamente com políticas de distribuição de renda e ampliou os serviços básicos, como saúde, habitação e educação, proporcionando um aumento no poder de compra dos trabalhadores. A atuação estatal é denominada de “Estado de Bem-Estar”, inspirada na teoria econômica desenvolvida pelo economista liberal John Maynard Keynes.

Na segunda metade da década de 1960, a era de ouro do capitalismo começou a dar indícios de decadência, pois o crescimento econômico desenvolvido até então começou a se esgotar. Só a expansão de territórios não era mais suficiente, e a taxa de lucratividade não se perpetuou com a mesma eficácia das décadas anteriores. A teoria keynesiana do “Estado de

Bem-Estar” e o modelo de produção taylorista/fordista sofreu alterações, cedendo espaço para o Toyotismo, também conhecido como acumulação flexível.

Todo esse contexto abre espaço para a perpetuação do projeto neoliberal. Brito e Silva (2019, p. 24) destacam, sobre essa questão, o seguinte: “o neoliberalismo coloca no centro de tudo o indivíduo e suas possibilidades de exercício da propriedade privada, em detrimento de quaisquer regras de sociabilidade mediadas pelo Estado visando o ordenamento da coletividade”. Esse é o panorama em que agências econômicas como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) procuram apresentar estratégias para amenizar os efeitos da crise.

Três principais formas surgem como meio de manter a reprodução do capital mesmo diante da situação de agravamento da crise. A pesquisa de Brito e Silva (2019) identifica que a primeira corresponde à destruição de direitos trabalhistas e procura, para garantir as taxas de lucro, reduzir o valor da mão de obra. Como entendem os autores, a segunda seria a expropriação de espaços historicamente não apropriados pelo capital, a exemplo de comunidades tradicionais, locais potenciais para a obtenção de lucro a partir da extração e exploração de recursos naturais e de mão de obra a baixo custo. A terceira, para fechar, refere-se à diminuição dos gastos estatais, em que são atacadas as garantias sociais como previdência, educação e saúde. Nesse caso, a investida privada encontra espaço para manobrar as taxas de lucro às custas da mercantilização de serviços básicos, antes públicos e custeados pelo Estado.

A educação escolar, nessa amarga moldura, passa a sofrer sérias alterações. Agências reguladoras do capital, a exemplo do BM, do FMI e de entidades empresariais, direcionam o campo educativo para o mercado. Existem, para Brito e Silva (2019), duas formas de intervenção dessas organizações no sistema educacional. Por conseguinte, a escola, primeiro, enfrenta a imposição de diretrizes e metas e, segundo, precisa se adequar ao monitoramento por meio, principalmente, de avaliações externas, que são, por sua vez, elaboradas pelos organismos internacionais.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ocorreu em Jomtien, na Tailândia, reunindo representantes de 100 países e Organizações Não Governamentais (ONG). O objetivo central da reunião foi debater e

estabelecer uma meta ambiciosa: alcançar a universalização da educação no prazo de 10 anos. Esse encontro foi um marco fundamental, que deu origem ao Movimento Educação para Todos (EPT), cuja base se consolidou em três documentos importantes, conforme destacado por Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009): a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993) e o Marco de Ação de Dakar (2000).

Em 1991, a reunião da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob a direção geral de Frederico Mayor, contou com a presença de 14 personalidades de setores políticos e acadêmicos. Resultou dessa reunião o texto “Educação: um tesouro a descobrir”, indicado pela Unesco para refletir sobre a prática de educar e ensinar para o novo século. É importante frisar, como destacam Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), que tal evento não contou com nenhum representante brasileiro.

Já em 1993 aconteceu o encontro de Nova Delhi. Com o intuito de continuar os trabalhos iniciados em Jomtien, marcam presença os nove países mais populosos do mundo, entre eles o Brasil. O objetivo, repetindo, era discutir a universalização da educação. Foi estabelecido o ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de universalização do ensino básico. Por intermédio da estratégia da ampliação da oferta de vagas nas escolas básicas e nos programas de alfabetização de adultos, almejava-se atingir tal objetivo.

O Fórum de Dakar também foi realizado no ano 2000. O encontro seguiu todas as determinações dos eventos anteriores. Aqui houve a participação de 180 países. O papel da educação foi definido “não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (Jimenez; Mendes Segundo; Rabelo, 2009, p. 8-9). Estabeleceu-se, nesse evento, que todos os países deviam se dedicar ao cumprimento de metas da Educação Primária Universal (EPU), cujo prazo fora estendido para 15 anos.

Tratando-se das metas de aprendizagem, Brito e Silva (2019) apontam que podem ser agrupadas de duas formas: universalização do acesso à escola e promoção de igualdade de acesso (mesmo que esse seja um processo contraditório). Analisando os documentos decorrentes dessas conferências, Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009) apontam que o caráter de universalidade da educação está intimamente ligado ao seguinte: à efetivação de

políticas educacionais reformadas para atender interesses particulares, estruturados pelos organismos econômicos, como o BM e o FMI.

Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016) entendem que esse conjunto de medidas advindas de tais encontros procura atender aos interesses classistas. Representados pelo Estado, desencadeia-se uma série de reformas educacionais na escola brasileira. Os pontos destacados incluem a desconexão entre o currículo do Ensino Médio e as demandas contemporâneas, a baixa qualidade do ensino refletida nos resultados educacionais e a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, ressaltou-se a necessidade de flexibilização do currículo para oferecer diferentes itinerários formativos e a importância da ampliação progressiva da jornada escolar. Também foi mencionada a criação da Política de Educação em Tempo Integral para tornar a escola mais atrativa e significativa para os jovens, visando a uma formação ampla que contemple tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais demandados pela sociedade. É assim, como sustentam os autores, que, sobretudo a partir dos anos 1990, a noção de empregabilidade ganhou destaque no discurso educativo.

Como aponta a pesquisa desses investigadores, de um conjunto de reformulações que vai desde a Constituição de 1988, resultou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996). Entre outros elementos, a lei que rege a educação brasileira determina que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja elaborado tendo por base a Declaração Mundial de Educação para Todos. A vitória das recomendações de Jomtien na educação dos trabalhadores brasileiros entra em ação.

Passa-se a ser atribuída como finalidade da Educação Básica, acompanhada de um discurso de equidade e cidadania, a inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho. Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009) analisam que aqui se consolida um amplo processo de reformulações educacionais.

Esse é o canário em que surgem exigências por novas competências e qualificações. Seguindo a argumentação neoliberal, tais demandas supostamente garantiriam ascensão social e empregabilidade ao trabalhador. Por defender que o próprio indivíduo deve investir em sua formação e qualificação para, assim, garantir a empregabilidade, o pensamento neoliberal se alastrou pela ideia de que o indivíduo é o maior responsável por sua formação. Com base nesse

viés, é atribuída à escola do trabalhador o papel de equalização social e de qualificação do capital humano.

O discurso da empregabilidade e da formação para o suposto mundo do trabalho é uma das principais preocupações dos capitalistas, sobretudo no momento de crise que o capital enfrenta. Algumas consequências dessas diretrizes atingem diretamente a formação escolar dos trabalhadores. A seguir, o artigo se debruça, especificamente, sobre a Lei n.º 13.415/2017.

Lei n.º 13.415/2017: o rebaixamento da formação da juventude

São diversos os aspectos da Lei n.º 13.415/2017 que merecem uma análise minuciosa. Como recorte, busca-se compreender as motivações públicas que levaram o Ministério da Educação (MEC) a formular um projeto de lei que, desde o princípio, é rejeitado pelos principais atores educacionais: professores, sindicatos, entidades estudantis, pesquisadores, diretórios de pesquisa, gestores, estudantes, entre outros setores. Para exemplificar essa rejeição, pode-se mencionar a *Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017)*, que conta com mais de 280 assinaturas de sindicatos, organizações representativas, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais ativos na educação. Além disso, no segundo semestre de 2022, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação recebeu mais de 300 assinaturas comprometidas com a *Carta Compromisso com o Direito à Educação*, que incluía, entre outras demandas, o compromisso político dos signatários com a revogação do Novo Ensino Médio (NEM). Vale destacar que a Conferência Nacional de Educação (Conae 2024) recomendou que o MEC revogasse o NEM, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação).

É necessário inicialmente ressaltar que se compreende a Reforma do Ensino Médio como um projeto de um país regulado por políticas internacionais de organizações capitalistas mundiais. Isso independe da legenda partidária que esteja comandando o executivo federal.

É importante destacar que a Reforma do Ensino Médio é resultado de um processo que se iniciou há mais de 10 anos. Não é uma proposta recente e não pertence a um único governo ou partido político, senão à necessidade urgente de ajuste das subjetividades para adequá-las à lógica neoliberal.

O projeto de reformulação do Ensino Médio teve seu início em 2013, com a proposta de Lei n.º 6.840/2013 apresentada pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido do Trabalhadores do estado do Mato Grosso (PT-MT). A proposição pleiteava alterações na LDB n.º 9.394/1996, incluindo a jornada em tempo integral e a organização curricular por áreas de conhecimento. Esse período marcou também o surgimento do movimento pela Base Nacional Comum. Em 2015, o MEC instituiu a Portaria n.º 592/2015, formando uma comissão para elaborar a proposta de BNCC para o Ensino Médio. Em setembro do mesmo ano, o Ministério publicou a primeira versão do texto, sujeitando-o à consulta pública até março de 2016.

Nesse ano, o MEC lançou a Portaria n.º 790/2016, estabelecendo um comitê gestor para acompanhar as discussões da segunda versão preliminar da BNCC. Nesse mesmo ano, o Ministério elaborou a Exposição de Motivos (EM) n.º 00084/2016 para apresentar as justificativas que embasam a necessidade da reforma do Ensino Médio. Em 2016, também foi instituída a Medida Provisória n.º 746/2016, que propôs a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e alterações na LDB n.º 9.394/1996 e na Lei do Fundeb. Após passar por 567 emendas, a MP n.º 746/2016 serviu de base para a Lei n.º 13.415/2017, aprovada em meio a uma crise política e econômica, com controvérsias em relação à consulta à sociedade.

Em 2017, foi aprovada a Lei n.º 13.415/2017, implementando o Novo Ensino Médio no país. No entanto, somente em 2018, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação o texto da BNCC referente ao Ensino Médio. No final desse ano, foram instituídas as Resoluções n.º 3 e n.º 4, estabelecendo diretrizes, direitos e objetivos de aprendizagem do Novo Ensino Médio. A Portaria n.º 1.432 do MEC, nesse contexto, definiu os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Resolução n.º 2, definindo a Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica. No ano seguinte, houve a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a definição de diretrizes para a formação continuada dos docentes.

Dando sequência a esse processo cronológico, em 2021, foram estabelecidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, além da criação da Portaria n.º 733/2021, pelo MEC, para apoiar a implementação da Lei n.º 13.415/2017. A partir de 2022, deu-se início à implementação do Novo Ensino Médio, inicialmente para os alunos do

primeiro ano. Em 2023, foi estendido para os alunos dos primeiros e segundos anos, com previsão de atender todos os estudantes brasileiros até 2024.

Em 2023, houve uma intensificação da movimentação nacional das entidades estudantis, sindicatos e movimentos sociais para a revogação da Lei n.º 13.415/2017. O MEC, nesse processo, suspendeu o calendário de implementação da reforma e abriu consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

Em setembro de 2023, a Casa Civil, por meio de uma minuta de Projeto de Lei (PL), propôs uma espécie de reformulação da reforma do EM. Isso resultou no PL n.º 5.230/2023, que altera alguns elementos da Lei n.º 13.415/2017. O relator do PL, porém, é exatamente o deputado Mendonça Filho (União Brasil, UB), que ocupava o cargo de Ministro da Educação durante a apresentação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 e a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, durante o mandato tampão de Michel Temer.

Em outubro de 2023, o governo Lula enviou o PL n.º 5.230/2023. Esse dispositivo propõe modificações pontuais na Reforma do Ensino Médio, mantendo a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) em 2400 horas. É importante destacar que esse PL não revoga a Reforma do Ensino Médio. Ele propõe modificações para amenizar as fortes críticas feitas ao governo, bem como atenuar as tensões geradas pelos movimentos que reivindicam a revogação da Reforma. As principais mudanças propostas estão relacionadas aos itinerários formativos, substituídos por percursos de aprofundamento e integração de estudos, que devem articular pelo menos três áreas de conhecimento. As escolas devem oferecer no mínimo dois percursos diferentes, podendo o estudante, caso haja vagas disponíveis, cursar um segundo itinerário formativo. O projeto permite, além disso, o reconhecimento, em regime excepcional, de aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares.

Em dezembro de 2023, o deputado Mendonça Filho (UB), o proponente e articulador da MP n.º 746/2016 em 2016, foi nomeado pela Câmara dos Deputados para ser o relator do PL n.º 5.230/2023, inserindo pontos substitutivos que alteraram o projeto. Seu parecer propõe reduzir a carga horária da FGB para 2100 horas, alegando atender a um pedido do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Essa medida visa a destinar as 900 horas restantes aos itinerários formativos, agora denominados de percursos de aprofundamento. Para os alunos que optarem pelo percurso da Formação Técnica Profissional (FTP), admite-se subtrair mais 300

horas da formação básica, mantendo a carga horária da FGB em 1800 horas, conforme estabelecido pela reforma atual, ou seja, retrocede as alterações pontuais inseridas no PL n.º 5230/2023. O substitutivo do relator foi votado em março de 2024.

A EM n.º 00084, apresentada em 2016, justifica a necessidade da MP n.º 746/2016, destacando a urgência de reformar o Ensino Médio brasileiro devido aos resultados insatisfatórios evidenciados por índices de avaliação externa em larga escala. Os pontos destacados incluem a desconexão entre o currículo do Ensino Médio e as demandas contemporâneas, a baixa qualidade do ensino refletida nos resultados educacionais e a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, ressaltou-se a necessidade de flexibilização do currículo para oferecer diferentes itinerários formativos e a importância da ampliação progressiva da jornada escolar. Também foi mencionada a criação da Política de Educação em Tempo Integral para tornar a escola mais atrativa e significativa para os jovens, visando a uma formação ampla que contemple tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais demandados pela sociedade.

Alguns aspectos relevantes sobre as justificativas elaboradas pelo MEC merecem destaque. O primeiro está relacionado à utilização de resultados das avaliações externas para justificar imposições reformistas. A defesa da necessidade de avaliações em larga escala e a padronização de testes no contexto educacional, em consonância com políticas neoliberais, refletem uma abordagem que busca homogeneizar e controlar as práticas escolares. Essas avaliações tendem a privilegiar uma única forma de conhecimento, muitas vezes desconsiderando a formação integral dos estudantes. Ao promover a padronização e o controle, tais políticas contribuem para a desvalorização da diversidade e para a reprodução de desigualdades sociais.

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala como argumento para justificar a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n.º 13.415/2017, revela uma abordagem limitada da educação. Ao adotar os índices do Ideb como principal referência para nortear os currículos escolares, ignora-se a complexidade do processo educacional e reduz-se a função dos professores a meros reprodutores de conteúdo. Abandona-se, assim, o docente como agente ativo na promoção e socialização de conhecimento.

Essas avaliações em larga escala não apenas tentam impor uma padronização que desconsidera as particularidades e diversidades locais, priorizam critérios quantitativos em detrimento de uma educação que promova a criatividade, a autenticidade e a reflexão crítica. Ao submeter a educação às demandas de organizações internacionais, que, por atenderem às necessidades capitalistas, seguem os interesses do mercado, corre-se o risco de invisibilizar as práticas educacionais autênticas em prol da agenda economicista.

Outro aspecto que precisa ser destacado sobre a EM 00084/2016 é a ênfase excessiva na necessidade de um Ensino Médio que oportunize à juventude se formar para lidar com as demandas do século XXI. A necessidade de flexibilização curricular aparece para enfrentar a crítica da moda, que considera o currículo do Ensino Médio extenso, superficial e rígido. O acesso da juventude à Arte, à Cultura, à Filosofia, à Sociologia, à Educação Física, entre outras áreas da formação, é atacado e passa a ser considerado pedante. Essas áreas tão importantes para a formação do jovem são desprezadas, pois é dito que não há como incluí-las nas avaliações em larga escala.

No contexto em que o capitalismo é moldado por uma crise estrutural, como alerta Tonet (2012), os trabalhadores são submetidos a uma pressão constante para se adaptarem às exigências mercadológicas. A habilidade de dominar as tecnologias e de pensar de forma criativa é defendida como essencial para a sobrevivência profissional. Essa necessidade, entretanto, não é simplesmente uma questão de melhoria pessoal e profissional, senão uma resposta às demandas de um sistema econômico que exige flexibilidade e adaptabilidade dos trabalhadores.

No capitalismo, segundo argumenta Saviani (1992), há uma tendência de tornar o conhecimento propriedade privada exclusivamente da classe dominante. A elite que detém o poder burguês procura assegurar que os trabalhadores, por meio do aparato educativo, adquiram, por mínimo que seja, algum tipo de conhecimento. Isso, de algum modo, seria uma espécie de garantia para que a produção contínua se mantenha em movimentação para dar lucro. Com o trabalhador detendo uma migalha de saber, acredita a elite atrasada brasileira, ele permanece como força produtiva, haja vista que os meios de produção do sistema capitalista, como propriedade privada, necessitam, para se moverem, da força produtiva; e o saber, mesmo minguaado, é uma exigência para essa movimentação.

A lógica do capitalismo contemporâneo impõe uma dinâmica em que os indivíduos são forçados a se tornarem polivalentes, capazes de desempenhar uma variedade de funções e de se moverem fluidamente entre diferentes empregos e setores. Essa lógica precariza as relações de trabalho, potencializa a falta de estabilidade e segurança no emprego, o que expõe os trabalhadores à vulnerabilidade. Os capitalistas fazem acreditar, com o apoio precioso do espaço escolar, que os trabalhadores são os únicos agentes de sua própria empregabilidade. Investir na própria formação, procurando desenvolver habilidades e competências, passa a ser uma tônica da vida profissional e pessoal.

A EM n.º 00084/2016 aponta dados da evasão escolar sem explicar as causas desse fenômeno. O documento insinua que o problema está no fato de a escola não ser atrativa para os estudantes. Isso é justificado como reflexo de um modelo que não favorece a aprendizagem, o que induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências. Em troca desse panorama, surge a nova proposta, que obriga o estudante a seguir itinerários formativos alinhados com as exigências do chamado mundo do trabalho, do empreendedorismo e das demandas contemporâneas. Essa defesa, para seduzir a juventude, é apresentada sob o discurso ilusório de liberdade de escolha.

O estudante concreto, como questiona Saviani (1992), representa uma síntese de diversas determinações, definidas enquanto relações sociais. O que se torna relevante para o aluno concreto, do modo como entende o autor, está intrinsecamente ligado às condições em que ele se encontra. Vale salientar, com Marx (2011), que tais condições não foram escolhidas por esse estudante.

Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) sobre evasão escolar revela interessantes contradições. Dentre os principais motivos apontados para o abandono da escola, está a necessidade de trabalhar (39,1%). Em seguida, aparece a falta de interesse pelo ensino escolar (29,2%). Entre as mulheres, a situação é ainda mais desafiadora, a gravidez (23,8%) e a necessidade de cumprir afazeres domésticos (11,5%) aparecem como fatores significativos.

A abordagem da EM n.º 00084/2016, ao apontar os dados da evasão escolar sem aprofundar as causas, simplifica o problema, uma vez que responsabiliza exclusivamente a escola. Essa avaliação desconsidera o contexto socioeconômico que molda as escolhas

educacionais dos jovens trabalhadores brasileiros. Ao focar apenas na estrutura e no conteúdo do ensino, essa abordagem ignora as complexas dinâmicas sociais e econômicas que contribuem para a evasão escolar.

Outro motivo elencado pelo MEC para justificar a MP n.º 746/2016 é a preocupação de não haver garantia de uma população economicamente ativa e suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. O Ministério, com respaldo do documento EM n.º 00084/2016, apresenta a seguinte ameaça: como a juventude é a base de transferências de recursos dos ativos para os inativos e, ao mesmo tempo, quem vai adentrar no mercado de trabalho nos próximos anos; estaria aqui a razão pela qual se mostra urgente reformar o aparelho educacional para que o Brasil se torne um país sustentável social e economicamente.

O conhecimento é uma preocupação essencial na sociedade contemporânea, afirma Amorim (2018). Para que a produção capitalista se desenvolva, insiste a autora, o conhecimento conecta-se intrinsecamente aos interesses e às necessidades desse modo de produção. A busca por formação que potencialize o conhecer, no cenário de crise estrutural do capital, inexoravelmente, é moldada na direção da maximização da eficiência econômica, que gera lucro aos detentores do aparato produtivo. A pesquisadora brasileira ressalta que essa dinâmica não é uma novidade, ela é um caráter essencial do capitalismo. O conhecimento é, com efeito, cada vez mais instrumentalizado para servir aos propósitos do lucro.

O modo de produção capitalista, para tentar resolver seus problemas intrínsecos, busca convencer as pessoas de que a chamada exclusão social não é uma consequência inevitável da crise estrutural do capital, administrada atualmente pelo neoliberalismo. Os defensores neoliberais defendem que, por meio da adoção de uma nova mentalidade adequada aos tempos atuais, a crise pode ser superada (Duarte, 2011). Em síntese: na era da acumulação flexível neoliberal, os indivíduos são educados para se adaptarem à precarização social; o importante é se tornar flexível e ajustado ao novo modelo produtivo, que, repetindo, está em crise crônica.

É importante destacar que, enquanto acontecem os embates em torno do Ensino Médio, a Lei n.º 13.415/2017, ainda que de forma precária, está implementada em todas as escolas do país. São inúmeros os desdobramentos negativos que são apontados por pesquisadores, sindicalistas, estudantes, gestores, professores e representantes dos movimentos sociais sobre a intensificação dos problemas na última etapa da educação básica.

A Nota Técnica (NT) intitulada “Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro”, assinada por diversos profissionais da educação, docentes e pesquisadores da área educacional, aponta que a Lei n.º 13.415/2017 aprofunda os problemas no Ensino Médio brasileiro. São destacados nesse documento pontos importantes da problemática decorrente da implementação dessa Lei. Os currículos estaduais foram aprovados de forma desigual entre 2020 e 2021, resultando em mais de 300 tipos diferentes de itinerários formativos, inviabilizando a participação dos estudantes em avaliações em larga escala e exames para ingresso no Ensino Superior. Isso amplifica as desigualdades educacionais ao vedar o acesso dos mais pobres a uma formação sólida. A promessa de “liberdade de escolha” foi frustrada devido às condições precárias das escolas, levando os estudantes a aceitarem itinerários impostos.

Na NT, a reforma é criticada por desconsiderar o direito universal à educação e por ignorar os efeitos desorganizadores da fragmentação curricular em redes de ensino complexas e desiguais. Há a crítica aos itinerários formativos que ocuparam o espaço de disciplinas tradicionais. Isso, segundo os analistas, pode elevar à fragmentação e dificultar a organização escolar, o planejamento pedagógico e a formação continuada dos professores.

Esse documento destaca que os estudantes percebem a perda de acesso a conhecimentos relevantes e muitos desconhecem os itinerários que cursam. Manifestações dos professores, gestores e estudantes revelam que o problema não é a existência de 13 disciplinas, a não ser a falta delas devido à precarização do ensino público em virtude da implantação do NEM. As críticas concluem, de modo geral, que a implementação da Lei n.º 13.415/2017 agrava os problemas do Ensino Médio, o que pode piorar seu resultado.

O ensino, de acordo com Duarte (2021), não pode se resumir à transmissão mecânica de conhecimento. Deve existir a preocupação de buscar a conexão a diversas atividades do saber humano. O conteúdo escolar, para esse investigador, precisa incluir a busca pelo saber do mundo, refletindo, por seu turno, no ato de ensinar por parte do professor e no estudo realizado pelos estudantes. Ensinar conteúdos escolares, portanto, não é apenas transferir conteúdo dos livros ou da mente do professor para o aprendiz. O processo de aprendizagem-ensino, como propõe a atual Reforma, não pode ser reduzido a depositar na ideia do aluno informações inanimadas.

A crescente contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e sua necessidade de socialização pelo capitalismo, conforme discute Saviani (1992), conduz à expansão da oferta educacional. A socialização do saber, contudo, entra em conflito com os interesses da classe dominante. De maneira geral, como argumenta o pesquisador brasileiro, sob tal contradição, a escola desvia-se de sua função primordial: socializar o saber. Isso a leva, na maioria dos casos, a se transformar em uma agência de assistência social com a finalidade de atenuar as contradições capitalistas.

Em uma sociedade marcada pela divisão de classe e interesses opostos, como insiste esse autor, a educação que se generaliza com as reformas entra em conflito com os objetivos da atrasada elite brasileira, que busca seguir os privilégios classistas. Essa tendência é uma característica, desde a origem, intrínseca à sociedade burguesa. Torna-se, com efeito, mais potente nos momentos em que se intensificam as contradições de classe, como no contexto da crise estrutural do capital.

Esse é o panorama em que Saviani (1992) destaca que o conhecimento, por ser afetado por tal conjunto de contradições, acaba por resultar em um instrumento com a seguinte função: reduzir as mesmas contradições que chamam a expansão da oferta educacional. O alargamento do número de vagas na escola é uma necessidade inerente ao desenvolvimento capitalista. A educação e o aparato escolar, na moldura de um capitalismo em crise aguda, são convocados para corrigir as mazelas sociais de toda ordem, criadas da natureza da divisão de classes. O processo educativo e o conhecimento – que deveriam ser o objeto central do trabalho escolar, para que fique claro – são cobrados a apresentarem soluções para os conflitos postos pela contradição fundamental entre capital e trabalho.

Ao analisar as mudanças na área educacional, Duarte (2011) destaca que a educação prioriza demasiadamente a teoria, o conteúdo e a informação (o aprender a conhecer). Na prática, tem-se as habilidades e os conhecimentos necessários para executar tarefas específicas (o aprender a fazer), as interações sociais (aprender a conviver) e a formação de valores e atitudes (aprender a ser). A abordagem pedagógica centrada em competências (do aprender a aprender e empreender) é considerada a base e o rumo da educação neste novo século.

Sobre as pesquisas de Duarte (2011), tal arranjo pedagógico ficou conhecido como pedagogias do aprender a aprender. Adverte Santos (2020, p. 93), entretanto, que, quando se

posiciona a problemática no plano ontológico, “ou seja, quando se procura a função social dessas designadas pedagogias”, verifica-se que uma nomenclatura mais aproximada do real seria alcançada se fossem chamadas de “aprender a (des)conhecer”. Tendo Duarte (2011) como base, Santos (2020, p. 93) justifica sua advertência: “em vez de facilitar o aprendizado, essas inovações educativas somente prezam para que o conhecimento seja apenas e parcialmente da classe burguesa”. Para o investigador, esse conjunto de ilusões pedagógicas, também por ser alinhado ao pensamento pós-moderno, acaba favorecendo a divisão de classe no capitalismo em crise aguda, uma vez que cria “obstáculos para que o conhecimento universal construído pela humanidade chegue à classe trabalhadora” (Santos, 2020, p. 93).

Salienta o autor que a escola, sob a defesa da pedagogia das competências, não tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história humana. Orientada pelas competências, o espaço escolar se empenha em formar seus estudantes para a aprendizagem do que é necessário para a convivência nas relações alienadas do capitalismo em crise crônica.

Atribuir à educação escolar a função de apenas reproduzir os ideais de uma sociedade classista é negar a formação a muitos indivíduos. O ambiente da educação institucionalizada sempre foi um campo de luta, e continuará sendo. Haja vista que o ambiente escolar, sobretudo para as classes trabalhadoras, permanece como um dos principais espaços de acesso à cultura, à arte e ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Considerações finais

Diante das considerações expostas, torna-se claro que a crise estrutural do capital permeia diretamente as políticas educacionais, refletindo na formação da juventude e na estruturação do Ensino Médio. A orientação neoliberal, pautada na ideologia da empregabilidade e na formação para o mercado, tem influenciado profundamente as reformas educacionais, alinhando-as aos interesses da classe dominante por meio dos monopólios empresariais.

A hegemonia dos paradigmas educacionais contemporâneos, orientados por teorias liberais e pós-modernas, contribui para a reprodução da lógica capitalista na escola, limitando a

apropriação da cultura humana em sua plenitude. Contudo, reconhece-se a existência de resistências e potenciais emancipatórios dentro do ambiente escolar, que demandam um compromisso do professor com a classe trabalhadora e com a superação do capital.

A promulgação da Lei n.º 13.415/2017 reflete um paradigma educacional que prioriza as necessidades do mercado em detrimento da formação integral dos jovens. Ao fragmentar o currículo do Ensino Médio em áreas de conhecimento específicas, como forma de flexibilização, a lei negligencia a importância da educação crítica e interdisciplinar para o desenvolvimento dos estudantes.

Essa legislação, ao desconsiderar as especificidades regionais e as demandas locais, impõe um modelo único de ensino que não contempla a diversidade cultural e social do país. Além disso, ao priorizar o ensino profissionalizante em detrimento das aprendizagens voltadas para as humanidades e para as ciências, tal lei reforça uma visão utilitarista da educação, que reduz os jovens a meros instrumentos de produção para o mercado de trabalho.

Dessa forma, em vez de promover uma educação que contribua para a formação humana dos estudantes, a Lei n.º 13.415/2017 perpetua um modelo de educação deficitário e conformista. Este os prepara apenas para se adequar às condições desiguais e opressivas da sociedade atual.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a educação desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, não apenas como uma atividade externa, mas como um agente interno capaz de impulsionar uma formação potencialmente revolucionária. A incorporação das formas culturais superiores não deve excluir as demais, senão promover um avanço por meio da assimilação, um processo que requer a intervenção do trabalho educacional.

É inegável que a escola é um campo de luta, imersa em constantes transformações. Atribuir ao aparato escolar apenas a função de reproduzir os ideais de uma sociedade classista é negar a formação dos indivíduos que lutam contra a precarização da educação. Ainda que enfrentemos desafios e avanços das políticas neoliberais, é fundamental resistir à precarização, ao esvaziamento e ao rebaixamento da educação oferecida para as crianças e jovens da classe trabalhadora.

É imprescindível, portanto, reconhecer a educação como um campo de disputas e resistências, no qual se travam batalhas pela garantia de uma formação crítica e de qualidade para todos. Ela deve ser capaz de defender a emancipação humana, propondo a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referências

AMORIM, M. G. R. *Educação para o trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840, de 2013*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. *Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. [Projeto de Lei nº 5.230, de 2023]. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%205.230%20DE%202023&text=Altera%20a%20Lei%20n%209.394,política%20nacional%20de%20ensino%20médio. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRITO, L. H.; SILVA, A. R. A crise do capital e o projeto neoliberal na base das diretrizes para a educação a partir da década de 1990. In: NOVAES, M. A. B.; MEDEIROS, J. L.; FREIRE, L. R.; SILVA, D. G. O. (org.). *Educação, Estado e Políticas Públicas*. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 19-34.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana onmilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 56-82.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Síntese de Indicadores Sociais 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=Entre%20os%20principais%20motivos%20para,escola%20ou%20creche%20em%202019>. Acesso em: 14 fev. 2024.

JIMENEZ, M. S.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. J. Educação para todos e reprodução do capital. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, ano 7, n. 9, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6097>

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. J. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n1p28-41>

MARX, K. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES SEGUNDO, M. D.; RAFAEL, Ivana M. S. C.; RIBEIRO, L. T. F. A crise do capital e a relação com a educação brasileira. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 375-386, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644419221>

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, D. *Arte-educação, estética e formação humana*. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

TONET, I. *Sobre o socialismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Submissão: 13.03.2024.

Aprovação: 25.07.2024.