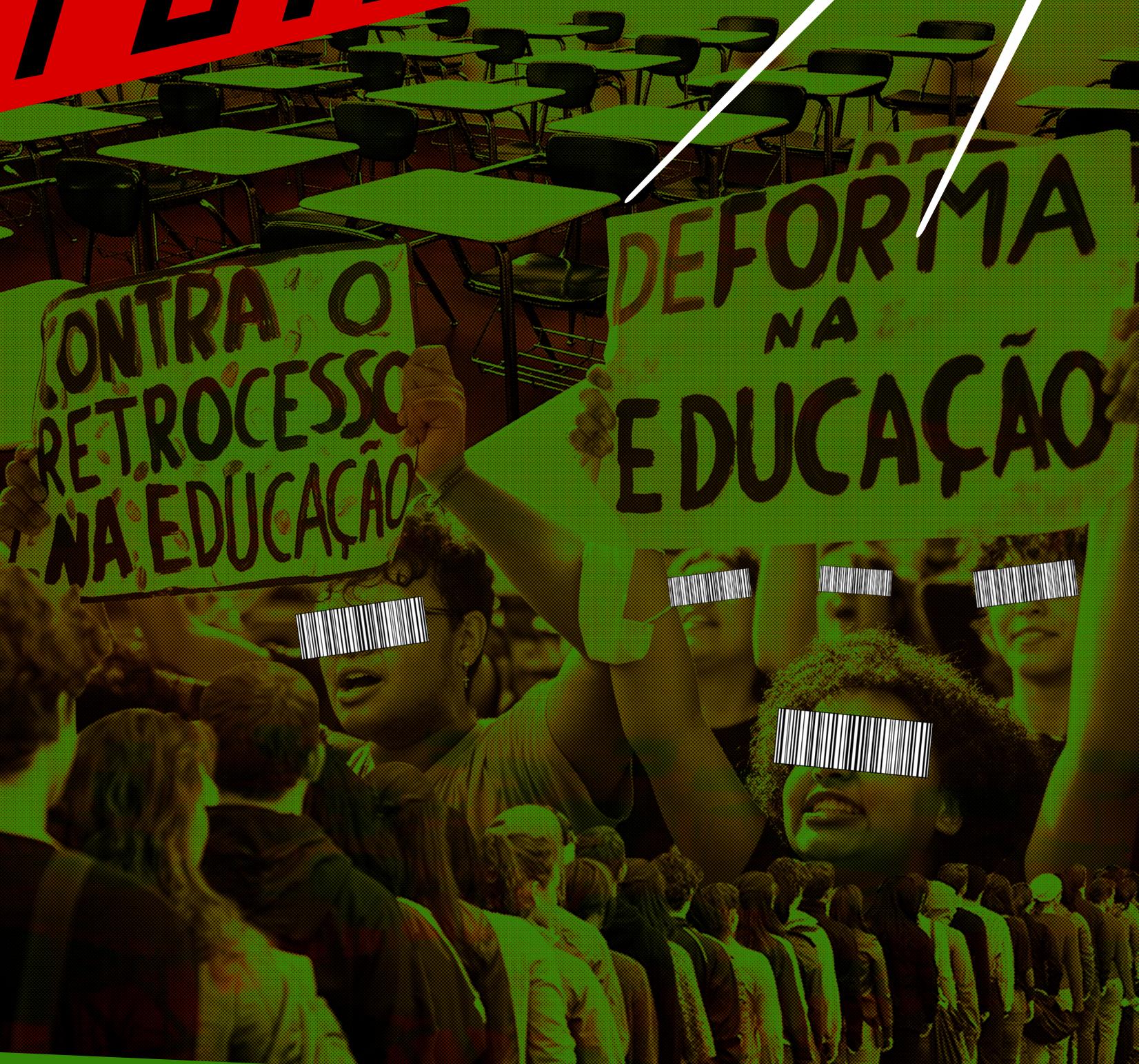


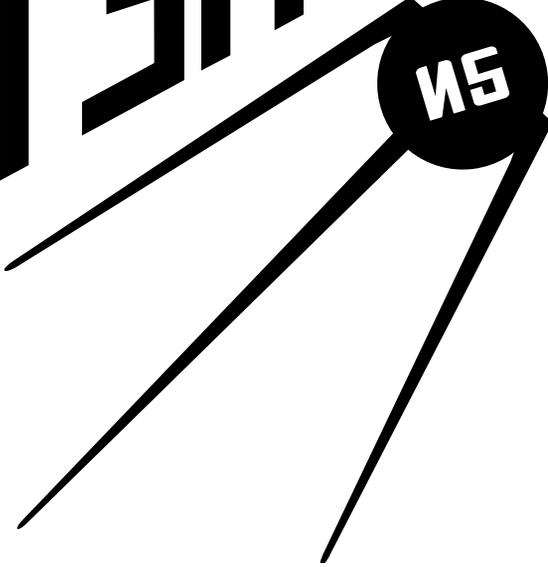
POTEMIN



Debatendo o 'Novo' Ensino médio

PERIÓDICO CIENTIFICO - SINASEFE LITORAL
AÑO V - NÚMERO 5 - 2023

POTEMKIN





BIÊNIO 2022-24 GESTÃO Resistir e Conquistar

Editor

Michel Goulart da Silva

Editor Assistente

Alessandro Eziquiel da Paixão

Revisão

Maître Assessoria Acadêmica

Diagramador

André Altmann

Capa

André Altmann

Expedição

SINASEFE Litoral

Rua Pedro Honorato Amorim, n 169,

apto 101 Centro,

Camboriú/SC, 88340-215

Tel.: (47) 3365-1982

www.sinasefe-ifc.org

Distribuição Gratuita

P861

Potemkin, nº 5 (mai. 2022) / Sinasefe Litoral - Camboriú, SC:

Sinasefe Litoral, 2023.

55 p. : 22cm

Anual

vol. 1, n. (mai. 2023)

ISSN 2674-8762

Disponível em: <https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org>

1. Ensino profissional. 2. Formação profissional. 3. Institutos Federais. 4. Sindicatos - Periódicos.

CDU 371.425

Coordenadora Geral *Roberta Raquel*

Coordenador Geral *Alessandro Eziquiel da Paixão*

Secretária Geral *Carolina Fontoura Cartana*

Secretária Geral *Letícia Pinto Rabelo Adjunta*

Tesoureiro Geral *Fernando José Braz*

Tesoureiro Geral *(Alda) Aldalúcia Tereza da Rosa Adjunta*

Secretário de Comunicação e Formação Política e Sindical

Herlon Iran Rosa

Adjunta

Michele Leão de Lima Ávila

Secretário de Assuntos Legislativos Jurídicos

Ivan Furmann

Adjunta

(Rosi) Rosiane Magalhães de Lima

Secretário de Pessoal

Keli Castro Carneiro

Adjunto

Fabio Alves dos Santos Diasneiro

Secretária de Representação Unidades Araquari/

São Francisco/São Bento do Sul

Andressa Torinelli

Secretária de Representação Unidades Araquari e

São Francisco do Sul Mário

Sérgio Cardoso da Silva

Secretária de Representação Unidades Camboriú/Brusque

Rodolfo Augusto Bravo de Conto

Adjunto(a) *Débora de Fátima Einhardt Jara*

Secretária de Representação Reitoria/Unidade Blumenau

Renato de Souza Muniz

Adjunto(a) *Leandro Regis*

APRESENTAÇÃO

O capitalismo em crise e a formação política dos trabalhadores

POR MICHEL GOULART DA SILVA

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e

no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense (IFC).

Estamos publicando mais uma edição da revista Potemkin. Essa edição é publicada ainda em meio às consequências da crise econômica, que impactou o mundo nos últimos anos, e da pandemia provocada pela Covid-19, que ainda contamina e leva à morte pessoas em todo o mundo. Os capitalistas, diante disso, procuram, de todas as formas, superar a crise, mesmo que seja preciso expor os trabalhadores à contaminação ou mesmo levando o mundo a mais uma guerra.

O tema da guerra é justamente o tema do artigo que abre esta edição da revista. A guerra na Ucrânia é expressão tanto dos interesses do imperialismo, representados pela OTAN, como da burguesia russa, representada pelo governo Putin. Os dois lados, ambos reacionários, procuram suas próprias saídas para resolver a crise. Para tanto, passados meses desde seu início, o conflito segue, movimentando a indústria de guerra, as tensões políticas e os acordos econômicos, mas ainda longe de garantir a superação da crise em sua face tanto econômica como política.

O Brasil não escapa desse cenário de tripla crise - econômica, política e sanitária. O número de mortos da crise sanitária e os dados de variantes e novos casos ainda crescem, mesmo que em menor velocidade. Em âmbito econômico, inflação e desemprego continuam a assolar o país, diante de uma classe trabalhadora que tem poucas perspectivas de reajuste salarial e melhoria em suas condições de vida. E politicamente o novo governo, encabeçado por Lula, não deve conseguir superar a crise institucional que atravessa o país há anos. Esta edição da revista é publicada justamente no momento final do governo Bolsonaro e diante da perspectiva de mudanças que talvez possam ser trazidas por um novo governo do PT.

Entre os marcos dessa crise, especialmente nos governos de Temer e de Bolsonaro, estão uma série de reformas de caráter privatista e de ataque a direitos dos trabalhadores, como a da previdência e a trabalhista. Nesta edição da revista, dedicamos alguns textos a uma de suas principais expressões na educação, a reforma do ensino médio. Procura-se mostrar, principalmente,

os interesses econômicos privados que embasam essa reforma e seus desdobramentos e como isso vem impactando na vida de trabalhadores e da juventude.

Espera-se que essas reformas sejam revogadas pelo novo governo, ainda que seja preciso muita mobilização para garantir essa medida. Na campanha eleitoral e mesmo no governo de transição, pode-se ver as contradições que marcarão o futuro governo, mostrando a necessidade de lutar pela independência dos sindicatos e demais entidades no sentido de garantir os interesses da maior parte da população.

Esta edição da revista marca também o fim dos trabalhos da equipe editorial que vem trabalhando na Potemkin desde sua primeira edição, tendo recebido o inestimável apoio de todas as gestões que estiveram à frente do sindicato. Mesmo com essa mudança, certamente a revista continuará a ser expressão das reflexões teóricas de trabalhadores dos institutos federais, especialmente do IFC, e continuará a ser um instrumento de formação política dos filiados do SINASEFE Litoral.



SUMÁRIO

06

Reforma do Ensino Médio no Brasil:
precarizar o público para transformá-lo em mercadoria para o privado

POR MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

22

“No chão da escola e na consciência dos professores”: como não se constrói uma Reforma de ensino

POR AMANDA HEBLING DO AMARAL

35

Uma nova guerra, uma velha lição

POR RICARDO SCOPEL VELHO

45

Um dicionário para pesquisadores do ensino de sociologia

POR FABIO BRAGA DO DESTERRO

50

Notas sobre a Revolução Brasileira

POR RENAN EDUARDO DA SILVA E MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PRECARIZAR O PÚBLICO PARA TRANSFORMÁ-LO EM MERCADORIA PARA O PRIVADO

POR MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

*Pedagogo, historiador, Mestre e Doutor em Educação. Professor substituto do Instituto Federal Catarinense – IFC, Campus Camboriú.
E-mail: marciojr8@yahoo.com.br e marcio.bernardes@ifc.edu.br*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar como tal (Contra) Reforma do Ensino Médio no Brasil (Lei 13.415/2017) impacta a educação estatal (pública) brasileira assumindo a categoria totalidade como central para eleição das fontes, análise e exposição. Serão três subdivisões centrais para a exposição. A primeira delas é uma rápida pesquisa de tipo revisão bibliográfica que tem por objetivo apresentar e analisar de forma crítica o conjunto das produções sobre o tema verificando autores e obras mais utilizadas. Em um segundo momento a análise trará as características da Educação brasileira e do Ensino Médio por meio de obras referenciadas pelo item anterior ao mesmo tempo que também realize um esforço de atualizar, de forma crítica, estas características. Este movimento será finalizado, neste segundo item, verificando como esta reforma (contrareforma) de 2017 atinge a educação estatal (pública). Para finalizar este artigo propomos a reflexão da atuação dos trabalhadores da educação através da resistência ativa proposta por Saviani (2020). Como autores centrais utilizamos Karl Marx, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos para contextualizar, analisar e criticar o tema proposto.

Palavras-chave: Ensino Médio, Reforma, Brasil, Educação

ABSTRACT

This article aims to present how such a reform (or counter-reform) impacts Brazilian state (public) education, assuming the category totality as central to the choice of sources, analysis and exposition. There will be three central subdivisions for the exhibition. The first one is a quick bibliographic review type research that aims to present and critically analyze the set of productions on the subject, verifying the most used authors and works. In a second moment, the analysis will bring the characteristics of Brazilian Education and High School through works referenced by the previous item at the same time that I also make an effort to update, in a critical way, these characteristics. This movement will be finalized, in this second item, by verifying how this reform (counter-reform) of 2017 affects state (public) education. To conclude this article, we propose a reflection on the performance of education workers through the active resistance proposed by Saviani (2020). As central authors we used Karl Marx, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto and Marise Ramos to contextualize, analyze and criticize the proposed theme.

Keywords: High School, Reform, Brazil, Education

PRIMEIRO MOMENTO: RETOMANDO O CONJUNTO DE PRODUÇÕES CONTEMPORÂNEAS

A Reforma do Ensino Médio materializada através da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) tem sido uma pauta recorrente nas produções acadêmicas nos últimos anos, bem como nos debates com profissionais da área. Talvez estejamos vivenciando um momento histórico de popularização do debate sobre o Ensino Médio no Brasil, não de forma positiva, mas sim impulsionados por um ataque que precariza ainda mais a educação estatal (pública)¹ brasileira.

Ao delimitarmos um tema para reflexão, análise e exposição é necessário retomar questões basilares da produção científica. Essa pontuação é centralmente política e se torna central na produção acadêmica pois devemos considerar a ciência como sendo “a forma superior do processo de conhecimento”, conforme descreve Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 83), bem como enfrentar as dificuldades impostas pela precarização centenária da educação estatal (pública) brasileira. Para Saviani (2009) é necessário passar do senso comum à consciência filosófica. Ao detalhar este movimento o autor define:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2009, p. 2).

Assim creio que justifico política e academicamente a necessidade do estado de conhe-

cimento como uma rica fonte de pesquisa e atualização sobre nossos objetos. Não é possível tratar de um tema com tanto debate sem recorrer a uma atualização das últimas produções acadêmicas.

Elejo como primeira fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²) onde inseri no buscador os descritores “Ensino”, “Médio”, “Lei” e “13.415” além de outros filtros³ que produziram os quantitativos expostos no quadro abaixo:

Quadro I: Teses com descritores “Ensino”, “Médio”, “Lei” e “13.415” – 2018 a 2021

Ano	Quantidade
2018	724
2019	783
2020	710
2021	689
Total	2.906

Fonte: Formatado pelo autor com dados da CAPES (2022).

Como o volume de produção poderia inviabilizar a escrita deste artigo levando-se em consideração o tempo de entrega e o número de páginas, elegi o ano de 2021 para a leitura dos títulos, resumo e introdução das teses. É necessário pontuar que a busca neste catálogo da CAPES demonstra que tal ferramenta ainda não está devidamente atualizada para cumprir a função que anuncia. Ao eleger dez (10) teses que tem em seu título e resumo⁴ maior proximidade com os objetivos deste artigo não foi possível acessar o arquivo eletrônico de três (03) destas teses. A fragmentação como característica da educação brasileira também se expressa nas subdivisões e sobreposições de responsabilidade institucional de disponibilização de um

1 Utilizarei “estatal (pública)” no feminino ou masculino para indicar a educação financiada e gerida pelo estado em suas três esferas (federal, estadual e municipal). O conceito de “público” no Brasil é uma ilusão, pois “o Estado ou o que estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento dos interesses privados” (SANFELICE, 2005, p.91).

2 Vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

3 Banco de teses e dissertações da CAPES. Descritores: Reforma; Ensino; Médio; Lei; 13.415. Tipo: Tese de Doutorado. Ano: De 2018 a 2022 (25 de julho de 2022). Grande área do conhecimento: Ciências Humanas. Área do Conhecimento: Educação. Área de avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação.

4 É importante salientar que ao realizarmos a busca no Catálogo da CAPES as primeiras

informações disponíveis são o nome do(a) autor(a), título da dissertação ou tese, data da publicação (ou defesa), tipo (mestrado ou doutorado), instituição de ensino e biblioteca depositária. No link “detalhes” o(a) pesquisador(a) poderá acessar o resumo publicado na Plataforma Sucupira.

arquivo de pesquisa que deveria ser de fácil acesso para a população e, principalmente, para os pesquisadores deste país.

A seleção das teses a partir do seu título e resumo baixou o número total de teses do ano de 2021 do quantitativo de 689 para 10 teses. Justifica-se tal redução quantitativa em virtude de o catálogo da CAPES não possuir filtros que correspondam a necessidade do pesquisador. Por mais específico que seja os descritores “Lei” “13.415”, que são a expressão da legislação de tal reforma já

citada anteriormente, tal buscador eletrônico apresenta ao pesquisador centenas de teses que sequer tratam de tal lei. O quadro abaixo expressa o resultado da seleção das teses a partir da leitura do seu título.

Após a eleição das teses a partir dos critérios já citados, este pesquisador tratou de buscar seus arquivos eletrônicos para proceder a leitura da sua introdução, visando confirmar sua proximidade com meu objeto, o que se confirmou nas teses onde o arquivo eletrônico estava disponível.

Quadro II: Teses sobre Ensino Médio e/ou sua reforma – 2021

N.	Título da tese	Autor(a)	Universidade
1	Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos ⁵	MACHADO, Gilson Batista	Universidade Federal de Uberlândia
2	Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017	FELIPE, Francisco Flavio Alves	Universidade Federal do Rio de Janeiro
3	Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de Ensino Médio	CECARELLI, Michele Cristina Pedroso	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
4	Ensino Médio, escola plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível ⁶	MOTA, Erico Ricard Lima Cavalcante	Universidade Federal de Mato Grosso
5	Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho	TEIXEIRA, Anna Donato Gomes	Universidade Federal do Rio de Janeiro
6	Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica ⁷	FERREIRA, Patricia De Faria	Universidade Federal de Pelotas
7	A educação sob a lógica do Discurso Capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal	CHIARADIA, Rejinaldo Jose	Universidade de São Paulo
8	A educação profissional na governamentalidade contemporânea: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil	FREITAS, Josi Aparecida De	Universidade De Santa Cruz Do Sul
9	Educação a Distância no Ensino Médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci	BASSO, Silvia Eliane De Oliveira	Universidade Estadual De Maringá
10	Juventude(s), educação e trabalho: um estudo sobre os sentidos, escolha e inserção profissional	TIBOLA, Naiara Gracia	Universidade do Vale Do Itajaí

⁵ Não foi possível encontrar o arquivo eletrônico da tese no sítio eletrônico disponibilizado pela CAPES. Acesso em 25 de jul. 2022.

⁶ Não foi possível encontrar o arquivo eletrônico da tese no sítio eletrônico disponibilizado pela CAPES. Acesso em 25 de jul. 2022.

⁷ Não foi possível encontrar o arquivo eletrônico da tese no sítio eletrônico disponibilizado pela CAPES. Acesso em 25 de jul. 2022.

isso é óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Para iniciar nosso caminho de obviedades retomemos ao que Saviani (2014) denominou de obstáculos para a construção de um Sistema Nacional de Educação em nosso país. Para este autor o primeiro obstáculo é econômico e se materializa na **resistência histórica à manutenção da educação pública no Brasil** (SAVIANI, 2014, grifo meu). Em 2022 temos um exemplo que ajuda a ilustrar bem tal afirmação, durante o debate sobre o aumento dos combustíveis no Brasil, causado pela adoção de *Preço de Paridade de Importação (PPI)* que é a vinculação do preço dos derivados de petróleo ao dólar, ou seja, ao mercado internacional ¹⁴o Governo Federal (Gestão Jair Bolsonaro) patrocina um debate público sobre a redução do ICMS (Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação) que segundo informações da Associação dos Docentes das Universidades Federais de Goiás (Adufg-Sindicato)¹⁵ poderá retirar R\$ 21 bilhões do ensino estatal (público) de estados e municípios. A subserviência aos interesses internacionais do grupo dirigente que sustenta o Governo Jair Bolsonaro usou como tática não tratar da questão central (vinculação do preço dos derivados do petróleo ao mercado internacional) para criar um falso debate sobre o ICMS que vai gerar impactos diretos no financiamento da educação brasileira.

O segundo obstáculo é político e pode ser verificado através da prática de **descontinuidade nas políticas educativas**. Para Saviani (2014) é possível verificar tal obstáculo manifesto no conjunto de reformas gerais ou pontuais impostas à estrutura educacional brasileira. Contudo creio que se faz necessário acrescentar a análise precisa do Professor Dermeval Saviani a determinação da estrutura política (executivo/legislativo/judiciário) que interfere diretamente na organização escolar e nas redes municipais, estaduais e federal. Uma estrutura política desqualificada que se apropria do estatal (público) para fins privados e/ou eleitorais também é determinante. Cada nova negociação para a nomeação de um ministro (secretário estadual ou municipal) impõe rearranjos ou reconfigurações da política, pois a gestão está centrada no personalismo e não no planejamento e diagnóstico da realidade do país.

Carvalho (2021) apresenta em sua pesquisa que a média de dias de mandato de um Ministro da Educação no Brasil¹⁶ é de apenas 516 dias, ou seja, 17,2 meses. A ilusão de estabilidade das políticas educacionais precisa ser denunciada e começar a fazer parte das reivindicações da classe trabalhadora, substituindo as cartas de intenções e movimentos voluntaristas de avaliação das políticas por uma pauta contínua e unificada.

Saviani (2014) identifica como terceiro obstáculo a construção de um Sistema Nacional de Educação como filosófico-ideológico que se manifesta na **resistência no nível das ideias**. Para este autor:

Além das limitações materiais e políticas, cumprir considerar, também, o problema relativo à

► [...] os ricos e uma escola para os pobres. Movimento – Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016; 6. FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009; 7. FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. 6. ed. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, p. 19-37, 2012; 8. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003; e 9. FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por quê a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

¹² De Marise Ramos são estas as citações: 1. RAMOS, Marise N. A Pedagogia das Competências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011; 2. RAMOS, Marise N. Concepção de Ensino Médio Integrado. In: Seminário sobre Ensino Médio pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 18., 2008. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2008.

mentalidade pedagógica. Entendida como unidade entre forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista (SAVIANI, 2014, p. 40).

Porém, mesmo que idealisticamente o pensamento liberal e o cientificista estavam, a época, mais próximo do que intitulamos “modernidade”¹⁷, mas que, tendo em vista o contexto econômico-social que a determinava o que se compreendia como ideias liberais estavam mais próximas de uma antítese imatura ao positivismo que renegava toda e qualquer possível característica ou prática alinhada aquela teoria. A descentralização (municipalização da educação ou das políticas públicas), mascarada com aparência de democracia e liberdade é uma materialização deste pensamento. Outro exemplo que materializa o cientificismo é a aproximação, à época, deste pensamento ao idealismo positivista de “desoficialização” (SAVIANI, 2014, p. 41) do ensino.

Por fim, o quarto obstáculo está no âmbito legal e se materializa na **resistência no plano da atividade legislativa**. Ainda em 2022 sofremos com a ilusão de uma legislação avançada da educação brasileira, com uma supervalorização da Lei 9.394/96 que não se justifica historicamente, pois a primeira versão da proposta de LDB do período era, em certos pontos, muito mais avançada que

a lei aprovada em 1996, segundo Saviani (2016). A invisibilização da luta pelo Sistema Nacional de Educação e a promoção de pautas secundárias ou personalistas no legislativo também confirmam a precisão desta afirmativa. O legislativo é, majoritariamente, produto das determinações de uma realidade dominada pela ideologia burguesa, pela subserviência ao capital estrangeiro e fetichismo do capital. Mesmo nos pontuais momentos de aprovação de pautas centralmente benéficas a classe trabalhadora a regularidade histórica é de aprovação de pautas que beneficiam a burguesia bem como aprovação de retirada de direitos e espoliação da classe trabalhadora (SAVIANI, 2014).

Para o autor existe uma equação que “expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2014, p. 40).

É neste contexto que a Reforma do Ensino Médio de 2017 (BRASIL, 2017) é imposta a rede estatal (pública). A crítica a esta reforma sem o devido contexto pode criar uma aparência que na situação anterior estávamos numa condição favorável ou ideal para a formação da classe trabalhadora e isso não se comprova na realidade. A síntese aproximada é que a educação estatal (pública) já se estrutura de forma precarizada e as reformas impostas pela burguesia não acompanham do desenvolvimento técnico e tecnológico da sociedade brasileira, nem contemplam as necessidades da classe trabalhadora criando um ambiente onde os problemas estruturais (falta de recursos humanos, materiais e financeiros) se confundem as limitações organi-za-

p. 1-26. Disponível em: http://forummeja.org.br/go/sites/forummeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017; e 3. RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

13 Utilizei o suplemento Pro world cloud do Microsoft Word.

14 Mais informações consulte o sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação – IBPT. Disponível em <https://ibpt.com.br/entenda-como-funciona-a-politica-de-precos-da-petrobras-e-o-impacto-nos-valores-dos-combustiveis/>. Acesso em 28 de jul. 2022.

15 Fonte: Sítio Eletrônico da ADUFG-Sindicato). Disponível em <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/10111-reducao-do-icms-impacta-educacao-e-ameaca-aulas-extras-obras-em-escolas-e-salarios>. Acesso em 28 de jul. 2022.

16 Período de 1930 a 2020.

17 Indico para referência do conceito de modernidade sugiro a leitura do livro A modernidade e os modernos de Walter Benjamin (2000).

cionais (currículo, planejamento, disputas internas nas instituições, divisionismo...) transformando o conjunto dos processos (de trabalho e educacionais) em momentos de permanente debate e reflexão sobre as dificuldades políticas e operacionais, quase sempre limitados a socialização das limitações e tentativa de improvisação de soluções locais, retirando a riqueza do debate sobre a totalidade, o projeto societário, sobre a unidade da classe trabalhadora, entre outras questões. Mas se torna necessário avançar um pouco mais nessa reflexão. Para Frigotto (2001, p. 72) vivemos um ambiente de:

Reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuído exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo.

É necessário verificar que a datação da citação de Frigotto é anterior à posse de Luís Inácio Lula da Silva (2003) ou ao golpe que destituiu a Dilma Rousseff (2016). Mesmo que se contabilize um conjunto de políticas públicas para a educação como a criação dos Institutos Federais de Educação – IFs, é importante verificar e constatar que a capacidade destrutiva de políticas equivocadas impostas pelos governos Temer (2016 a 2018) e Bolsonaro (2019 a 2022) anulou qualquer possibilidade de avanço nas políticas que beneficiam o conjunto da classe trabalhadora. A chamada PEC do Teto de gastos (Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016) que limita o crescimento de investimentos em políticas sociais é um dos exemplos mais

emblemáticos e também concretos, pois trata de limitação de recursos financeiros por 20 anos.

O mesmo Frigotto (2016) afirmou que a reforma de Ensino Médio decretou uma escola para ricos e outra para pobres. Sabemos que a contradição entre o estatal (público) e o privado é detectável em toda a história do processo de construção da estrutura educacional brasileira. Adiciono mais duas reflexões antes de apresentar uma síntese.

Para Marise Ramos (2014, p. 02) “a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo”, ou seja, não estamos tratando de um simples desvio na organização da política, ou algo pontual, mas algo estrutural que se reflete nas políticas e nas relações sociais.

Já Vinícius Machado no capítulo¹⁸ *Esvaziamento dos Conteúdos Escolares: a contrarreforma do ensino médio e a BNCC* aponta o caráter economicista da contrarreforma do Ensino Médio pois, segundo o autor:

Em nossa exposição demonstramos que o esvaziamento dos conteúdos escolares se deu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e da guerra declarada pelas burguesias imperialistas dos países do centro do capitalismo, bem como as frações da classe dominante dos países periféricos, contra os trabalhadores em todo o mundo. Um fenômeno que se manifesta sob a forma da estagnação econômica, de um nível mais elevado de desemprego, dos défices públicos, dentre outras consequências (MACHADO, 2022, p. 38).

Ao apresentarmos a citação acima é possível, nos limites deste artigo, fazer uma síntese do

¹⁸ Livro Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica organizado por Ana Carolina Galvão (2022).

contexto em que essa falsa reforma (contrar-reforma) se impõe para a estrutura educacional brasileira.

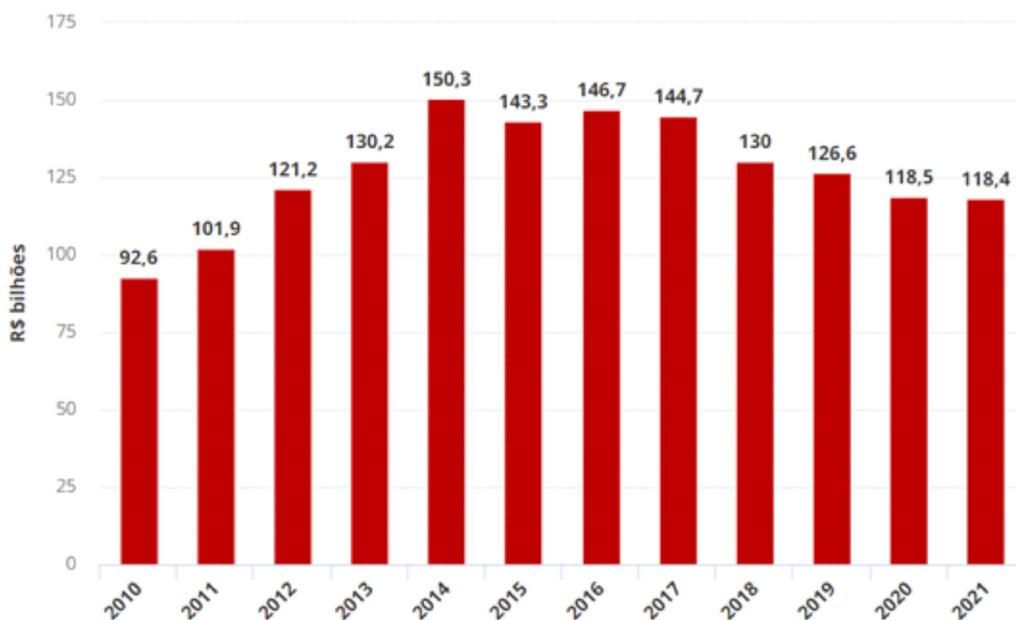
Os **obstáculos** expostos nas reflexões de Saviani (2014), adensados a **equação** “Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2014, p. 40) são uma primeira parte da análise.

Já a segunda parte identifica que as **reformas neoliberais** (FRIGOTTO, 2001 e 2016) e a **dualidade educacional** (RAMOS, 2014) são elementos fundamentais para a compreensão da precarização da educação brasileira de forma geral bem como a especificidade do Ensino Médio entendendo, como afirma Machado (2022) que se trata de um movimento de esvaziamento dos conteúdos escolares para transformar o direito a educação em mercadoria para a iniciativa privada.

Como materialistas necessitamos demonstrar como estas afirmações se refletem na realidade, assim sendo o gráfico abaixo poderá no auxiliar neste exercício.

Sobre os investimentos em educação materializados no quadro acima no orçamento do ministério, é preciso pontuar que não universalizamos a Educação Básica, o que realizamos desde 1930 é um processo lento, gradual e desorganizado de aumento da estrutura educacional centrada na organização do Ensino Fundamental, o que na perspectiva da classe trabalhadora é uma avanço pontual pois o que queremos é a universalizamos imediata da Educação Básica e Superior, e no que tange a perspectiva da classe dominante é (a organização recortada do Ensino Fundamental) uma forma de garantir a formação da mão-de-obra para o capital e ao mesmo tempo limitar (pois o Ensino Médio e Educação Superior estão ainda restritos como direito) a

Imagem II: Despesas efetivadas, incluindo restos a pagar – Ministério da Educação – 2010-2021



Fonte: Portal¹⁹ G1 com informações do INESC e dados do Portal Siga Brasil

¹⁹ Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento. Portal G1. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.gh.html>. Acesso em 12 de ago. 2022.

emancipação dos trabalhadores.

Tanto a Educação Infantil como o Ensino Médio estão, ainda, secundarizados nas reivindicações diárias das instituições que representam (ou deveriam representar) a classe trabalhadora. Estamos ainda fazendo um movimento de unidade de propostas através dos planos, mas que ainda está impregnada de divisionismo. Este divisionismo não é algo proposto pela classe trabalhadora, mas imposto por uma realidade que cria um ambiente onde não é possível fazer tudo e temos que escolher o que devemos fazer.

Quando assumimos, mesmo que de forma inconsciente, que não é possível alterar esta realidade, se assume integralmente a narrativa hegemônica e organizamos nossa prática e nossas reflexões limitados pela ideologia burguesa.

A contraposição necessária, na perspectiva da classe trabalhadora, é o retorno a Marx (2009, p. 109):

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não é para si mesmo. Na luta, de que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política.

Necessitamos nos constituir e nos identificarmos como trabalhadores, identificar e compreender nossos interesses comuns, logo após é necessário pensar e agir como “classe para si mesmo”.

A melhoria das condições objetivas de formação da classe trabalhadora na escola estatal (pública) sem o crescimento da consciência de classe e, por consequência, organização dos trabalhadores significa que não compreendemos o processo histórico de formação da estrutura educacional e vamos, novamente, autorizar politicamente que a classe dominante, ao menor esboço de crise do capitalismo, retome sua ofensiva (maior e mais agressiva) contra a Educação Básica e Superior.

Conter o avanço da destruição da escola de Ensino Médio brasileira, de sua filantropia, proteção, fragmentação e improvisação através de uma vitória pontual eleitoral ou até mesmo de mudanças significativas na política ministerial sem que o conjunto dos trabalhadores da educação estejam se organizado e superando, dia-a-dia, as imposições e dificuldades deste atual contexto é, por aproximação, um esforço ingênuo, pois qualquer ação (local ou nacional) de defesa dos interesses da classe trabalhadora exige uma retaguarda organizada quantitativa da (com e pela) massa dos trabalhadores através dos sindicatos.

Mas então como podemos compreender o significado da atual (Contra) Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)? Retomemos Frigotto (2016, p. 331-332) para isso:

Por fim, uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Destutt de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Um (sic.) reforma que legal-

iza a existência de uma escola diferenciada para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais. Quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso.

A síntese do autor assinala a importância da categoria luta de classes na análise das contradições do processo de (des) organização deste Ensino Médio imposto pela classe dominante ao Brasil.

De forma complementar, cumprindo a função de apontar rumos, não só apontar os desafios da classe trabalhadora (o que por si só já representa uma grande contribuição ao debate no campo educacional) acredito ser necessário retomar algumas reflexões de Saviani (2007, p. 161):

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articu-

lação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Em 2022 encontramos em diversos estados centenas (literalmente) de formas de organização do Ensino Médio que são a materialização da multiplicidade de formação de itinerários, que por óbvio não são fruto da escolha dos estudantes, mas sim das possibilidades de gestão local dos recursos (humanos, materiais e financeiros). Ao assinalar a politecnia como possibilidade de contraponto em uma perspectiva da classe trabalhadora devemos considerar, por aproximação, a experiência dos Institutos Federais de Educação através do currículo integrado. Assim, torna-se necessário refletir sobre este currículo integrado.

Ramos (2008) nos alerta para os sentidos da concepção de Ensino Médio Integrado, elegendo como perguntas da exposição o que é integração? Logo após a autora questiona e existe uma integração, o que ela integra? Para esta autora, de forma sintética, estes são os sentidos da integração: 1º. “a formação omnilateral”, 2º. “a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica” e, por fim, 3º. “a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade” (RAMOS, 2008, p. p.03-16).

Assim, sugerimos que a proposta da classe trabalhadora se pautar pela politecnia e omnilateralidade apropriando-se e melhorando a experiência de currículo integrado do Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação – IFs.

O movimento que realizamos até o momento de verificar as produções acadêmicas do

atual momento, caracterizando e criticando a estrutura da educação brasileira através de autores (e suas obras) que são a base das pesquisas encontradas determina, em nosso recorte de perspectiva da classe trabalhadora, os limites, desafios e necessidades para compreender a (Contra)Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

Como terceiro e último momento, para fechar com coerência este movimento, acreditamos que seja necessário explorar a reflexão de Saviani sobre resistência ativa.

TERCEIRO MOMENTO: RESISTÊNCIA ATIVA

A reflexão de resistência ativa em Saviani pode ser encontrada no livro *A crise da democracia brasileira* (LUCENA; PREVITALI; LUCENA, 2017) e na entrevista conduzida por Hermida e Lira (2018). Nestes esforços de reflexão sobre a realidade atual Saviani inicia por um tema conectado a todo o movimento que concretiza o golpe contra a Presidente eleita Dilma Rousseff, a criminalização das forças progressistas e a eleição manipulada de Jair Bolsonaro, o tema em questão foi a proposta de legislação vulgarmente conhecida como Escola sem partido.

Saviani (HERMIDA; LIRA, 2018, p.785) ao ser entrevistado assim expressa sua reflexão:

A articulação dos movimentos fascistas, correspondente à onda conservadora com o caldo cultural reacionário referido na resposta à terceira questão, foi reforçada pelo fundamentalismo religioso assumido por diferentes seitas surgidas nos últimos 40 anos, dedicadas a explorar a boa-fé das camadas mais desvalidas da sociedade. Tal situação contém certa analogia

com a análise de Marx (2011) em *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, quando mostra que o lumpemproletariado serviu de massa de manobra ao golpe de Luís Bonaparte, desferido em 2 de dezembro de 1851. Para desconstruir as iniciativas do “Escola sem Partido”, proponho a retomada da estratégia da resistência ativa, que implica dois requisitos:

- que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo e antipopular;
- que seja propositiva, isto é, capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas.

Podemos ver que esses dois requisitos correspondem ao duplo papel da educação: de resistência e de transformação.

A primeira obviedade da citação acima é verificar que a educação cumpre sim uma função na luta política e que a classe trabalhadora necessita se posicionar e disputar cada espaço no plano micro (escola e universidade) e no plano macro (esferas municipais, estaduais e nacional). Mesmo que em um primeiro momento os ataques à democracia e as forças progressistas tenham criando um ambiente de receio e medo de perseguições ou de ataques políticos (ou até mesmo físico) contra aqueles que defendem a perspectiva da classe trabalhadora, se torna necessário criar condições de superação deste momento desde o chamado chão da escola/universidade.

Visando aprofundar a reflexão no capítulo do livro supracitado Saviani (2017, p. 207) assevera:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

A equação “Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2014, p. 40) precisa ser atualizada na perspectiva do Ensino Médio, agregando a esta perversa realidade a (Contra) Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), os retrocessos da Gestão Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL) aprofundada com o período de pandemia de COVID 19 (anos de 2020 e 2021) onde diversos estados criaram os ambientes de consolidação da Lei 13.415/2017.

Minha crítica e análise deste atual momento de crise do capitalismo mundial onde o Brasil cumpre o papel de país periférico e dependente (política e economicamente) das grandes corporações capitalistas é necessário (para a burguesia) que o país esteja subjogado para continuar a fornecer matéria prima e outros recursos (riquezas naturais, recursos humanos de baixo custo, estrutura física ...) para a produção destas corporações bem como é necessário usurpar os recursos da educação estatal (pública) para manter os privilégios da classe dominante local que tem

por característica a submissão (ideológica) e a dependência (econômica). Isto posto a reflexão do contexto me leva a sugerir que a tendência do nosso atual momento histórico é um movimento da classe dominante para conciliação entre classes para evitar uma ruptura ou um contragolpe da classe trabalhadora que questione com profundidade a exploração capitalista.

Assim o Ensino Médio brasileiro, na perspectiva tática do capital, deve se tornar majoritariamente um produto comercial que coexistirá em conflito com experiências estatais (públicas) diminutas quantitativamente que por serem pontuais se tornarão a exceção que valida a regra geral.

O abafamento das contradições ainda será sustentado por uma preferência as questões relativas ao Ensino Fundamental e um progressivo, porém²⁰ irrisório investimento na Educação Infantil (que possui uma estrutura nacional esfarelada em 5.570 municípios).

Na outra ponta da estrutura temos a Educação Superior com matrículas estatais/públicas quantitativamente inferiores quanto analisadas as instituições estatais/públicas (2018 = 2.077.481) e as privadas (2018 = 6.373.274) .

Com o Ensino Médio estatal (público) tensionado e precarizado é fundamental aumentar a denúncia em toda a sociedade sobre esta situação.

A proposta de revogação Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)²³ capitaneada por diversas organizações de ensino e pesquisa

²⁰ Que tendencialmente também será afetado por propostas liberais como voucher ou terceirização precarizada.

²¹ Fonte: CARVALHO, 2021, P.312.

²² Fonte: CARVALHO, 2021, P.313.

²³ Fonte: Sítio eletrônico da ANPED. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). Disponível em <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017> . Acesso em 25 de agosto de 2022.

é um primeiro passo, entendendo que se torna uma bandeira de unidade que inclusive já foi questionada por integrantes do que intitulamos “campo progressista” através das páginas da Folha de São Paulo²⁴ bem como no Sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Economia Aplicada²⁵ no artigo do ex-secretário de Educação de São Paulo, César Callegari²⁶ que problematiza a ausência (ou não consenso) de um substitutivo. Uma análise lógico-formal sobre o questionamento do autor do artigo pode até, num primeiro momento, nos fazer crer que tal questão tem algum fundamento. Porém uma reflexão sobre o conjunto das experiências de Ensino Médio no Brasil demonstra que o substitutivo necessário a ser defendido pela classe trabalhadora está instalado nos Institutos Federais de Educação – IFs, como já afirmei neste artigo.

Mesmo assim, como sugestão, retomamos o movimento feito por Saviani (2009) no livro *Escola e democracia* ao propor uma reflexão por meio da teoria da curvatura da vara. A proposta de novo Ensino Médio, na perspectiva da classe trabalhadora tem que inverter a curvatura da vara a tal ponto que consigamos produzir uma proposta que supere a equação “Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2014, p. 40), seja por meio da universalização da Educação Básica obrigatória para todos os trabalhadores brasileiros, pela criação de um Sistema Nacional de Educação que se materialize como uma ruptura profunda com nossa realidade atual caracterizada acima.

Mas na luta de classes será necessário criar um contraponto à força financeira, materi-

al, institucional e midiática da burguesia. O contraponto necessário é a classe trabalhadora organizada como resistência ativa em um primeiro momento e, em um segundo momento, como liderança revolucionária das transformações, pois, como afirma Saviani (2014a, p. 44):

A educação não está divorciada do meio social, sendo, ao contrário, determinada pelas características da sociedade na qual está inserida. E quando, como na situação atual, a sociedade está dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra das classes sociais fundamentais. Nessas condições, a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política, isto é, ainda que a educação seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso ela deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

E continua o autor:

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica, em síntese, certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência que eu entendo como sendo o processo pelo qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão de poder. Ora, na posição anterior, na posição ingênua, idealista, o educador acreditava-se com certos poderes, acreditava que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido por meio da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui, admito, há risco de se passar de um otimismo ingênuo para um

24 Fonte: Sítio eletrônico da Folha de São Paulo. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2022/08/revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml>

25 Fonte: Sítio eletrônico do Instituto de Economia Aplicada. Disponível em <https://ibsa.org.br/revogar-a-lei-do-ensino-medio/>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

26 Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pela construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelas propostas do MEC contempladas na Lei do Plano Nacional de Educação (2012), Secretário Municipal de Educação de São Paulo (2013/2014). Quando implantou a Reforma Educacional: “Mais Educação São Paulo”; pondo fim ao sistema de “aprovação automática”.

pessimismo, a meu ver, igualmente ingênuo, acreditando-se, agora, que a determinação da sociedade, isto é, da classe dominante, é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. Entretanto, se a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo em que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo, então resulta possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo também ele ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria de entusiasmo crítico (SAVIANI, 2014a, p. 45-46).

Mesmo que o controle dos meios de produção seja da burguesia, toda riqueza é produzida pela classe trabalhadora e por este motivo devemos reivindicar o que é nosso, passando também, pelas disputas dentro do Ensino Médio e de toda educação brasileira.



Acreditando que a citação, mesmo que longa e não tradicional em artigos, cumpriu o objetivo de objetivar e ilustrar o já analisado e criticado anteriormente, finalizamos este item sugerindo a resistência ativa com o devido entusiasmo crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar é necessário reafirmar que necessitamos realizar a denúncia política sobre a nossa atual (e histórica) precarização da educação estatal (pública) reafirmando as já citadas características da nossa estrutura educacional e priorizando a formação/organização dos trabalhadores como classe para a resistência ativa com entusiasmo crítico.

Como diria o poeta, “na luta de classes, todas as armas são boas: pedras, noite e poemas” (Paulo Leminski), assim sendo a formação/organização da classe trabalhadora necessita que a escola/universidade seja considerada com o local privilegiado do saber sistematizado construído historicamente pela humanidade. Este saber precisa ser apropriado pela classe trabalhadora para superar sua condição de explorado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BASSO, Silvia Eliane De Oliveira. Educação a Distância no Ensino Médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci. Universidade Estadual De Maringá, 2021.

BENJAMIN, Walter. A modernidade e os modernos. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro LTDA, 2000.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em 03 de ago. 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sítio eletrônico. Brasília, 2022. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em 26 de jul. 2022.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. Educação Fragmentada: O Ensino Médio que nos foi negado. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Curitiba, 2021.

CECARELLI, Michele Cristina Pedroso. Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de Ensino Médio. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.

CHIARADIA, Rejinaldo Jose. A educação sob a lógica do Discurso Capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal. Universidade de São Paulo, 2021.

FELIPE, Francisco Flavio Alves. Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, Patricia De Faria. Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica. Universidade Federal de Pelotas, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento: Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense – UFF, Ano 3 Número 5, 2016, p. 329-332.

FREITAS, Josi Aparecida De. A educação profissional na governamentalidade contemporânea: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil. Universidade De Santa Cruz Do Sul, 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MACHADO, Gilson Batista. Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

MACHADO, Vinicius. Esvaziamento dos Conteúdos Escolares: a contrarreforma do ensino médio e a BNCC. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). Estudos de pedagogia histórico-crítica : formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica. Vitória : EDFUES ; Rio de Janeiro : MC&G, 2022, p. 29-40.

- MARX, Karl. Miséria da filosofia: resposta a filosofia da miséria do Sr. Proudhon. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- MOTA, Erico Ricard Lima Cavalcante. Ensino Médio, escola plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível. Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e Existência. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RAMOS, Marise. Concepção de Ensino Médio Integrado. In: Seminário sobre Ensino Médio pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado Do Rio Grande do Norte, 18., 2008. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2008. p. 1-26.
- RAMOS, Marise. História e política da educação profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 89-105.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n 1, p. 286-293, jun., 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 196-211.
- SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.
- TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.
- TIBOLA, Naiara Gracia. Juventude(s), educação e trabalho: um estudo sobre os sentidos, escolha e inserção profissional. Universidade do Vale Do Itajaí, 2021.

“NO CHÃO DA ESCOLA E NA CONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES”: COMO NÃO SE CONSTRÓI UMA REFORMA DE ENSINO¹

POR AMANDA HEBLING DO AMARAL

Bacharel em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas.

Contato: amanda.hdoamaral@gmail.com

RESUMO

No contexto de reforma curricular do Ensino Médio em São Paulo, foram instituídas propostas com pouca ou nenhuma participação dos maiores interessados: a comunidade escolar. Considerando a importância de que as políticas públicas encontrem materialidade na realidade social e que, para isso, dependem dos agentes envolvidos em sua implementação, o presente artigo se dedica à análise de falas de três docentes, colhidas por entrevistas semiabertas durante pesquisa que investigou a implementação do Programa Inova Educação na rede pública de São Paulo. Por meio da análise, é possível notar a ausência de conexão real entre o que propõem os reformadores e a realidade das escolas públicas, de modo que tem se tratado de uma reforma sem participação e concordância das professoras.

Palavras-chave: Reforma do Currículo; Bem-estar do Professor; Ensino Médio.

Introdução

Em 2020 a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (Seduc-SP) iniciou a implementação do Programa Inova Educação – uma mudança profunda no sistema de ensino paulista, com vistas a implementar a Lei 13.415/2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado. O Programa consiste, principalmente, na redução das aulas de 50 para 45 minutos, na adição de uma aula por dia e na implementação de três novos componentes curriculares: Projeto de Vida, Tecnologia e disciplinas eletivas².

Essas alterações curriculares têm em vista, segundo seus formuladores, tornar a escola

mais atrativa para os jovens por meio da conexão entre os conteúdos transmitidos e a vida fora da escola³. Isso explica a introdução das novas disciplinas: as disciplinas eletivas, que são planejadas pelos professores e escolhidas livremente pelos alunos, prometem aproximar a escola dos interesses individuais dos estudantes. Já Tecnologia surge com o suposto objetivo de tornar os estudantes mais preparados para o mercado de trabalho contemporâneo. E, por fim, a disciplina de Projeto de Vida visa oferecer aos estudantes um tempo e espaço próprios para, com o auxílio de seus professores, planejarem seu futuro a partir de seus sonhos.

Toda reforma educacional precisa expres-

¹ Este artigo é dedicado às professoras entrevistadas, que ofertaram seu tempo escasso para a construção da pesquisa.

² Ver: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 11/19.

³ Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/inova-educacao-projeto-de-vida-auxilia-em-habilidades-socioemocionais/>>. Acesso em 11/19.

sar interesses e perspectivas de docentes, gestores, diretores, funcionários e, por fim, dos estudantes, devendo, para tanto, ser construída a partir de debate amplo e democrático com estes sujeitos, responsáveis por sua materialização no cotidiano escolar. A Reforma do Ensino Médio, o Programa Inova Educação e o Novo Ensino Médio não são diferentes. Como afirma Antonio Callegari, conselheiro do CNE em 2017, no período de formulação da BNCC:

Destaco que, com a aprovação da BNCC, o principal trabalho começa agora, nas escolas. São os educadores que deverão de tomar a BNCC como uma referência para a elaboração crítica, criativa e participativa de seus currículos e propostas pedagógicas. É com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude. É nesse processo, **no chão da escola e na consciência dos professores**, que ela irá adquirir a sua identidade na história da educação brasileira (MEC, 2017, grifos meus).

Apesar do trabalho dos formuladores dessas propostas, é necessário que os implementadores - a comunidade escolar como um todo, mas principalmente os professores - realizem esses objetivos. É preciso que a Reforma seja materializada “no chão da escola e na consciência dos professores”.

Mas o que garante a participação desses atores? Nos documentos oficiais, tanto nacionais quanto estaduais, os reformadores utilizam o argumento de que a reforma no ensino brasileiro, e no ensino paulista em especial, foi formulada por uma equipe técnica e deliberada democraticamente com a sociedade civil (MICHETTI, 2020). Essa dupla justificativa, no entanto, não se garante na realidade. Miqueli Michetti (2020) afirma

que, por mais que as audiências públicas da BNCC tenham contado com a presença de docentes, gestores e estudantes, a participação real desses atores foi mínima: suas sugestões não foram levadas em consideração ou só o foram na medida em que cabiam na proposta inicial e no interesse dos reais reformadores: o empresariado. A participação de fundações empresariais na formulação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC é relatada por vários autores e aponta para uma concordância entre o poder público e estes atores privados (FERRETTI & SILVA, 2017).

No caso específico da Reforma no estado de São Paulo, a participação do empresariado se manifesta na presença direta do Instituto Ayrton Senna⁴ (IAS) na formulação do Programa Inova Educação, com o qual a Seduc-SP possui termo de cooperação para implementação de um currículo de acordo com a BNCC desde 2018. Dessa parceria nasce o protótipo curricular *Minha Escola*⁶, que serviu de inspiração ao Inova. Além disso, o IAS também tem participado do processo de implementação e da formação de docentes para as novas disciplinas do Programa, com foco nas chamadas competências socioemocionais, principalmente por meio do componente Projeto de Vida⁷.

A implementação do Programa Inova Educação foi mantida com o início da nova pandemia da Covid-19, e deu ensejo ao aprofundamento da Reforma no estado de São Paulo, por meio da implementação, em 2021, do Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, o primeiro do país alinhado à BNCC⁸. Por conta do contexto pandêmico, as deliberações com a comunidade escolar em torno do novo currículo se deram de modo remoto e,

4 O Instituto Ayrton Senna é uma organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 1994 com o objetivo de “dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”. A instituição tem como foco a produção de conhecimento e de experiências educacionais, a capacitação de educadores e a proposição de políticas públicas com foco na educação integral. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#missao>>. Acesso em 07/22.

5 Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/parceria-entre-estado-de-sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-levara-educacao-integral-ao-ensino-fundamental.html>>. Acesso em 07/22.

6 O protótipo foi implementado no ano de 2019 em 24 escolas de tempo parcial da capital paulista. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/prototipo-minha-escola-participa-de-movimento-inova-em-sao-paulo.html>>. Acesso em 07/22.

7 Disponível em <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/parceria-entre-instituto-ayrton-senna-e-seduc-sp-forma-professores-e-gestores-para-pro>

por isso e pela sobrecarga que vivenciavam os docentes, deficitário:

Utilizando principalmente o canal do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), devido ao distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19 (Sars-Cov-2), a Seduc-SP, a partir de reuniões on-line, com a escassa participação do corpo docente e quase nenhuma dos discentes, implementou, a toque de caixa e de forma coerciva, esse novo modelo para o Ensino Médio, gerando muitas incertezas tanto para os professores quanto para os alunos (CARVALHO & CAVALCANTI, 2022, p. 10).

Considerando, portanto, a pouca participação da comunidade escolar na formulação dessas propostas de mudança de ensino faz-se necessário analisar o processo de implementação das reformas no chão da escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa⁹ com o objetivo de analisar esse processo em uma escola estadual de Campinas – SP, por meio de entrevistas com docentes e estudantes.

Nesse artigo, há a análise das falas das docentes entrevistadas, compreendendo a intencionalidade desses atores no processo de implementação das reformas educacionais, bem como o lugar extraordinário ocupado por eles durante os anos de 2020 e 2021, com o desenrolar da pandemia e seus efeitos sobre a vida de professores e estudantes. Foram realizadas três entrevistas individuais semi-abertas, no primeiro semestre de 2021, com professoras formadas em Humanidades que ministravam, na época, as novas disciplinas introduzidas pelo Programa Inova. Foi utilizado um roteiro de perguntas que envolvia as percepções sobre as mudanças introduzidas pelo Programa Inova Educação, mas garantindo espaço para a interação fluida

entre entrevistadora e entrevistadas (LIMA, 2016). As conversas foram realizadas por chamada de vídeo, para garantir a segurança da pesquisadora e das entrevistadas, gravadas e transcritas com o consentimento das participantes. Para a escrita do artigo, os nomes das participantes foram alterados.

Cabe mencionar que o contexto de pandemia e a impossibilidade de ir até a escola dificultou o contato com demais docentes que pudessem contribuir com a pesquisa. Os contatos foram intermediados pelas docentes que já haviam se disposto a participar das entrevistas. A dificuldade de conseguir mais voluntários se valeu, primeiro, do recorte da pesquisa: as docentes relataram que a maioria dos outros professores talvez não tivessem nada a relatar sobre as disciplinas do Programa Inova Educação porque ainda não tinham tido contato com elas, já que a maioria dos professores que se disponibilizaram para ministrar as disciplinas eram aqueles que precisavam completar a carga horária, pois o número de aulas de suas disciplinas originais havia sido reduzida.

Um segundo relato das docentes de porque não conseguiram convencer seus colegas se valeu, talvez, de uma diferença de perspectiva: como ficará claro, as três docentes entrevistadas criticam o Programa Inova Educação. Havia, segundo relataram, um/a outro/a docente na escola responsável por ministrar o componente Projeto de Vida, mas que, segundo elas, era favorável a essas mudanças. Esse/a docente negou a participação na pesquisa. Por último, vale considerar que a disponibilidade de tempo dos docentes ficou extremamente reduzida durante a pandemia, como argumentaremos mais adiante.

jeto-de-vida.html >. Acesso em 07/22.

8 Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>>. Acesso em 01/21.

9 Trata-se da pesquisa “A implementação do Projeto de Vida como componente curricular em uma escola pública no estado de São Paulo”, realizada entre agosto de 2020 e agosto de 2021, financiada pelo PIBIC-CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências

Novos componentes: formação e sala de aula

A primeira pergunta feita às docentes foi qual tinha sido o motivo que as levou a ministrarem as disciplinas do Inova, em especial Projeto de Vida. As três deram a mesma resposta: necessidade de completar carga horária. Ambas deixaram claro o desinteresse e até rechaço às disciplinas, mas disseram que, com a diminuição de atribuição de aulas para as disciplinas que ministravam antes (Sociologia e Geografia), precisaram ministrar alguma disciplina do Inova:

Pra ser bastante sincera, não houve interesse. O que acontece é o seguinte, a gente percebe essa oscilação no número de salas na escola, na minha escola e acho que em quase todas as escolas né, então você nunca sabe quantas aulas você vai ter no próximo ano. [...] Então, aí a possibilidade de ter toda a minha jornada num único período me pareceu atrativo com essas novas disciplinas do Inova (Prof^a Laura).

Cabe mencionar também o caráter da formação oferecida aos professores da rede estadual para ministrarem as novas disciplinas. De acordo com a Seduc-SP, as formações deveriam ser realizadas à distância por meio de cursos sem mediação de 30 horas cada¹⁰. Em início, todos os interessados deveriam primeiro concluir o curso para depois se habilitarem para a ministração das disciplinas. Mas, como relata a professora Catharina: “E quando eu entrei, eu não tinha feito curso nenhum, porque eles não tinham professor, inclusive, muitos professores interessados nessas aulas, né? E aí eles liberaram pra quem tava entrando agora, e aí eu fui fazer o curso só depois” (Prof^a Catharina).

Isso aponta, primeiro, para um desinteresse geral dos professores da rede na ministração dessas novas disciplinas e, segundo, para a existência de docentes que só passaram pelo processo de formação depois de se tornarem professores desses componentes.

Quanto à qualidade da formação, as professoras relatam seu fundamento em senso comum e a ligação com o mundo empresarial, principalmente com a presença do IAS:

Então, é um apanhado de senso comum sobre, para mim, uma espécie, uma mistura de autoajuda e coach administrativo. [...] É, porque era algo novo, algo diferente e muito ligado, eu acho, também, ao mundo empresarial. É uma coisa que sempre fica muito claro pra gente, né... palavreado usado, as pessoas que eram levadas para dar depoimentos também vinham de empresas. Então, eu acho que tem muito a ver com isso também, uma entrada desse mundo empresarial, né, no Ensino Médio (Prof^a Laura).

Quanto à formação para as disciplinas eletivas, as professoras ainda mencionam sua relação com o mundo profissional e, por conseguinte, com o projeto de vida dos estudantes:

É seletiva essas eletivas. Elas estão relacionadas ao projeto de vida. Ela está relacionada à ideia de profissões. Então, toda a formação, ela te dá esse direcionamento de que as eletivas devem estar associadas a uma escolha profissional (Prof.^a Laura).

Eletiva, inclusive, ela está relacionada ao projeto de vida, é... pra você fazer a montagem das eletivas na escola, você tem que considerar o que os alunos indicam como um sonho deles. Então, tem essa ligação. Os professores não fazem isso, na realidade, porque nem dá tempo, sabe? De juntar toda essa informação e pensar eletivas a

¹⁰ Ver: <https://nova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/regulamento_Inova-seduc-sme-basica-3cursos-1ed_2021-fbasica.pdf>. Acesso em 09/22.

partir disso (Prof.^a Catharina).

Apesar disso, as professoras percebem as disciplinas eletivas como um ponto positivo do Programa Inova. Para elas, é uma oportunidade de transmitir um conteúdo novo e extracurricular para os estudantes, o que permite também maior liberdade docente:

[...] a eletiva eu acho legal, sabe, porque você tem oportunidade de fazer umas aulas assim, mais legais, assim, né, que eles se empolgam. E essas eles gostam mais, eu sinto que eles se envolvem mais, também (Prof.^a Catharina).

Apenas uma das professoras ministrava aulas de Tecnologia. A formação para esse componente deu-se nas mesmas bases que para os demais e, segundo a docente, não foram suficientes para prepará-la para as aulas, que envolviam, inclusive, linguagem de programação e conteúdo das ciências exatas. Além disso, a falta de estrutura da escola para a ministração das aulas de Tecnologia tornava a missão ainda mais desafiadora e colocava a necessidade de resignificação:

[...] você imagina você falar sobre tecnologia numa escola onde não tem nem computador ou, se tem computador, são poucos e com vários problemas, ou eles não têm celular e é umas coisinhas muito bestas, assim, muito... ah, para eles não têm muito sentido. E aí, o que a gente faz é tentar reinventar e fazer essas discussões ser mais interdisciplinares para ter algum sentido para eles (Prof.^a Barbara).

O que já fica claro aqui foi a falta de empenho por parte da Seduc-SP na formação docente para a ministração desses componentes e da atribuição de aulas de forma que professores com maior familiaridade com algumas temáticas fossem melhor direcionados. Falta,

desde aqui, atenção ao chão da escola responsável pela implementação do Programa.

Mercado de trabalho e os sonhos dos estudantes

Um tema que permeou as entrevistas e a própria pesquisa de que resulta esse artigo foi a relação entre o Programa Inova Educação e o mercado de trabalho. Nos documentos que balizam as recentes reformas do ensino, em especial do Ensino Médio, a preocupação com a inserção dos estudantes no mercado de trabalho contemporâneo é dominante. Segundo os reformadores, os estudantes precisam ser adaptados a um cenário de instabilidade e flexibilidade dos novos postos de trabalho, de novas habilidades e competências requeridas pelos empregadores e de ausência de garantias de segurança. Desse modo, o Currículo Paulista aponta para a necessidade de preparar os jovens para “o desempenho de ‘profissões’, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (SEDUC-SP, 2020, p. 28).

Muitos autores têm destacado essas mutações no mercado de trabalho e a importância que a educação toma nesse cenário. É por meio da educação formal, do ensino de habilidades e competências, que se constituem os trabalhadores flexíveis, adaptáveis a qualquer função, submetidos a condições precárias de trabalho e ausência de direitos trabalhistas básicos (LAVAL, 2004; FRIGOTTO, 2010; FERRETTI, 2018). As docentes entrevistadas apontam como isso se revela nas disciplinas do Inova:

[...] é bem isso, “olha, o mundo do trabalho derreteu, o mercado de trabalho é extremamente

precário e o seu lugar pode ser fazer qualquer coisa”. Né? Então, é isso. A Reforma do Ensino Médio me passa muito isso, que é uma coisa que deixaria qualquer um da década de 80, talvez, horrorizados, e hoje, não. Que é o que? Falar: “olha, o que estão reservando para os filhos da classe trabalhadora: ah, ele não precisa ter pensamento crítico, ele não... ele precisa se inserir de alguma forma, porque no mundo pós-moderno ele não tem um emprego que vai durar muito, não tem um emprego com carteira assinada, então ele precisa saber se virar. Então, ele não precisa ler o mundo, ele não precisa entender o mundo, ele não precisa se inserir de forma crítica, porque ele precisa, na verdade, sobreviver” (Prof.^a Laura).

É essa postura fatalista (cf. FREIRE, [1996] 2019) e muito marcada por um ideal meritocrático e de empreendedorismo, segundo as professoras, que domina o novo currículo. É esse “mundo do trabalho derretido” que se apresenta como realidade e é a essa realidade que os estudantes precisam ser conformados:

Mas não só isso, é, mesmo as ideias contidas ali é como você vai se adequar a esse mercado de trabalho. Eu acho que tem muito essa ideia, olha, qual mercado de trabalho a gente tem? E o que você tem ali de pano de fundo - vamos dizer assim - de mercado de trabalho, é esse mercado de trabalho volátil, sem carteira assinada, sem estabilidade, né, mas em vez de passar isso como algo negativo, é passado como algo positivo de oportunidade, que é a ideologia neoliberal, né? [...] (Prof.^a Laura).

Mais do que uma adaptação e a inculcação de uma ideologia empreendedora e meritocrática, as professoras também apontam para um sentido de responsabilização dos sujeitos diante dos fracassos ou sucessos nesse cenário. A ideologia meritocrática, de conseguir através do próprio esforço, esbarra nas es-

truturas próprias desse mercado de trabalho, marcado pela necessidade de alta especialização e da substituição da força de trabalho humana. No entanto, enquanto falseamento da realidade, convence os indivíduos que, se tendo todas as oportunidades e possibilidades não conseguiram sucesso, então é responsabilidade deles:

[...] parte, é, de querer construir nos estudantes um sujeito passivo frente às transformações nas relações de trabalho, inclusive, né, que a gente está vivendo na sociedade atualmente. Então, não à toa a discussão de empreendedorismo ela tá encarnizada no currículo, né? E é para convencer os nossos estudantes que se eles fracassarem, não conseguirem um emprego, é culpa deles, né, que não estudaram, enfim, que não se dedicaram. Não da sociedade que eles vivem que tem a desigualdade social enquanto centro (Prof.^a Barbara).

Essas percepções se relacionam com um outro ponto muito mencionado pelas docentes e que parece gerar um incômodo generalizado entre elas. As três professoras narraram a dificuldade de lidarem com a ideia de “sonho”, muito presente no currículo e associada ao futuro dos estudantes. Nesse sentido, associado ao ideal meritocrático, a proposta é que, por meio principalmente da disciplina de Projeto de Vida, os estudantes pudessem se planejar e decidir quais os melhores caminhos a seguir para alcançarem seus sonhos: o que desejam ser no futuro, tanto em termos profissionais quanto mais amplos.

As docentes mencionam um duplo problema com essa questão. Em primeiro lugar, encontraram dificuldade em lidar com os sonhos dos estudantes, considerando seus desejos individuais para o futuro, sem frustrá-los.

Para elas, ouvir os relatos dos sonhos dos estudantes conhecendo a realidade social, familiar e financeira de cada um, apresentou o desafio de incentivar seus alunos e alunas e mostrar as reais possibilidades que se abrem para eles:

Pra quem vem da escola pública, você tem que dar esse real pra ele, porque senão você tá mentindo. O problema é a mentira. Porque não é verdade que quem se esforça chega, cê entende? [...] Ele tem que saber como ele tá inserido na sociedade para ele não se frustar e ao mesmo tempo não desistir. Então, trabalhar com essas duas coisas não é a mesma coisa que ir atrás de sonho. A ideia de sonho, ela é muito perigosa para ser trabalhada com alguém que não sabe fazer isso e não tem preparo para fazer isso [...] (Prof.^a Laura).

Além disso, as docentes notam que, mais do que introduzir uma ideia romantizada do mercado de trabalho, capaz de frustrar os estudantes, o novo currículo também impõe uma ideia de futuro, baseada no mercado de trabalho e na necessidade de consumo:

Os sonhos nunca são por puro prazer, né. Eles são sempre pra você já ter um plano, entendeu, do que você quer fazer. Não é como se fosse um - como fala - um hobby deles. [...] Não tem espaço para outra coisa e por mais que - às vezes, eu falo para eles, né - que, às vezes, o sonho não é o “ter”, vocês não precisam pensar só dessa forma [...]. O Projeto de Vida vem para dizer que eles mais do que querem, eles precisam, sabe, como se eles tivessem que precisar fazer tudo isso, assim. Porque outras pessoas estão fazendo e, se eles não correrem, não fizeram tudo certinho, não vão conseguir alcançar o sonho deles (Prof.^a Catharina).

O segundo aspecto relacionado à ideia de sonho diz respeito à carga emocional que li-

dar especificamente com o Projeto de Vida traz às docentes que, ainda mais num período de pandemia, não se veem preparadas para administrar. As docentes relataram como em muitas atividades das aulas de Projeto de Vida, os estudantes acabavam por relatar aspectos muito sensíveis de suas vivências, sonhos de futuro que iam muito além da escolha de uma profissão, e que exigiam das professoras estrutura e preparo psicossocial que a formação para o componente não abarca.

[...] [O componente Projeto de Vida] permite, talvez, a gente ter um tipo de relação mais íntima com os estudantes que estiverem dispostos a se abrir com o professor. A grande questão é que isso gera uma demanda emocional, inclusive, muito grande, né? Tanto para os professores e que, por vezes, não tem formação até para tentar lidar com esses problemas que os alunos acabam por relatar, tipo, de violência sexual dentro de casa, é... de desemprego, de agressão dos pais nas suas mães, as suas companheiras... então, de alguma maneira, a gente começa a ter, pode vir a ter uma relação mais estreita com os estudantes. Mas, assim, no meu caso, em específico, eu tenho isso independente da disciplina de Projeto de Vida. É que como a disciplina de Projeto de Vida trabalha muito com essa ideia do sonho, né, “o que eu quero ser”, “o que que eu vou fazer para alcançar isso”, “qual que é a minha realidade” e tudo mais, pode ser que os estudantes acabem por se abrir mais (Prof.^a Barbara).

No entanto, como mencionado na fala acima e reverberado nas falas das demais docentes, essa relação estreita entre professor e estudante é anterior à existência das novas disciplinas. O que aparece como um problema é que, especialmente o componente Projeto de Vida, institucionaliza um espaço para que os estudantes revelem grande parte de suas

demandas e desafios às docentes, em quantidade muito superior ao que elas recebiam antes, sem que as professoras possuam preparo adequado ou estrutura para lidar com essas demandas. O Programa Inova, principalmente por meio do componente Projeto de Vida, parece exigir que os profissionais da educação desocupem seus cargos de magistério e se tornem psicólogos ou coaches dos estudantes.

Papel da escola na orientação dos estudantes

Perguntamos também às docentes qual o papel da escola e da docência e se a orientação para a vida, como proposto pelas Reformas e materializado, principalmente, no componente Projeto de Vida, fazia parte desse papel. Apenas uma das docentes rejeitou completamente a ideia de que a escola deveria auxiliar os estudantes a planejarem e alcançarem seus objetivos. As outras duas afirmam que esse é uma das funções da educação e que cabe, sim, aos docentes, não sendo, no entanto, seu papel principal:

[...] não sei se é o papel, mas eu acho que faz parte do processo educacional mostrar pra esse estudante do que, no que ele é bom. Qual é o potencial dele. Então, acho que é o papel da escola extrair o máximo de potencial de cada estudante que a gente tem (Prof.^a Laura).

No entanto, a proposta do Programa Inova Educação em si não parece adequada. Para as docentes, o ideal empresarial que atravessa o currículo acaba suplantando os benefícios de auxiliar os estudantes a pensarem e planejarem seus futuros:

Mas eu quero dizer que a ideia de ter uma disciplina que ajude, auxilie o estudante na organização da sua vida, eu não acho ruim. Eu acho que é uma orientação a mais e não acho ruim, acho que é bom, na verdade. [...] Mas eu acho que como ela tá sendo implementada e o objetivo que acaba ficando claro é que mancha um pouco a ideia, talvez, original, [...] eu acho que é muito empresarial. [...] hoje, a escola pública tá muito atravessada pela lógica empresarial, inclusive com as empresas lá dentro, né? (Prof.^a Laura).

Para além disso, mais do que a visão empresarial da escola, as professoras discordam da ideia dos reformadores de que o problema da educação seria seu caráter muito conteudista e que a solução para isso seria focar em competências e habilidades. As docentes defendem que o papel da educação e da docência é colocar o estudante em contato com o conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade e acolher os conhecimentos que ele próprio traz para a sala de aula:

[...] que ele tenha contato com o que a humanidade produziu de conhecimento. Essa é a parte realmente fundamental da escola [...]. Então, eu acho que é esse o papel do professor. [...] E outra muito importante, o papel é mostrar pro estudante que aquilo que ele conhece também é importante. Que é a parte mais difícil pros professores. É entender que o estudante não é uma folha em branco. [...] esse é o papel principal da escola, ser essa via de mão dupla aí entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que a criança ou o adolescente traz da sua vivência (Prof.^a Laura).

Além disso, aparentemente disputando com a ideia de que as reformas curriculares visam formar um estudante acomodado e passivo frente à sociedade desigual e ao mercado de trabalho derretido da contemporaneidade, as

docentes defendem que o papel da escola é formar estudantes críticos, capazes de refletir sobre suas próprias condições de vida:

[...] induzir eles a pensarem sobre o contexto social que eles vivem, pensando nas Ciências Humanas, né? [...] a gente perde muito tempo se prestando à psicólogo invés de colocar esse conhecimento mesmo. Tem tanta coisa para aprender, mas tanta coisa. [...] Esse é o verdadeiro autoconhecimento, você conseguir refletir sobre tudo, sobre a sociedade em que você vive. (Prof.^a Catharina).

Implementação

Como já mencionado, o Programa Inova Educação começou a ser implementado em 2020. Com a notícia da pandemia de coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas por aproximadamente um mês (entre março e abril) e retornaram em uma modalidade virtual, com apoio do Centro de Mídias SP (CMSP) e da TV Educação¹¹. O CMSP é uma plataforma criada com o objetivo de “contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia [...]”¹². Em meio à pandemia, com a impossibilidade de retorno às aulas presenciais, o CMSP serviu de suporte para a transmissão de aulas para todos os estudantes da rede. Todos os estudantes tinham acesso ao conteúdo transmitido pela plataforma e, no contraturno, podiam participar das aulas virtualmente com seus próprios professores.

Diante da necessidade de reajuste profundo da dinâmica das aulas, de medidas tomadas às pressas para garantir que os estudantes ao menos tivessem acesso aos conteúdos programáticos para o ano, parecia im-

provável a manutenção da implementação do Programa Inova Educação. No entanto, pelo contrário, a implementação não só se manteve como, em 2021, a comunidade escolar se deparou com uma nova reorganização do Ensino Médio: o Novo Ensino Médio, introduzido pelo novo Currículo Paulista, incluindo os itinerários formativos.

Nesse cenário incerto, as docentes avaliam as ações da Seduc-SP como um oportunismo: durante a pandemia, tendo que lidar com as demandas muito específicas dos estudantes, além das ansiedades e do medo, distantes da escola e com uma carga de trabalho muito superior do que jamais experimentaram, a organização da categoria para refletir, criticar e contrapor as reformas se torna inviável:

[...] eu fico pensando se não foi para se aproveitar mesmo do momento, às vezes eu fico pensando que teve uma maldade. Porque você não tem nem como se articular contra ou pensar numa forma diferente, porque você tá num turbilhão do ensino híbrido, você tá numa loucura, né, de não saber como buscar estudante. Você tá com tantas tarefas, na verdade, para além de dar aula e pensar na sua prática que não é muito fácil de refletir sobre isso. [...] os professores também tiveram que fazer toda essa adaptação, essa mudança no currículo, sem entender muito bem, porque também tem o ano da pandemia, no momento em que a gente não tem como maturar isso porque a gente tá fazendo 20 coisas ao mesmo tempo (Prof.^a Laura).

Para além do oportunismo, o momento de implementação parece inadequado por, ao menos, mais duas razões. Em primeiro lugar, contrariando o discurso de que as reformas foram amplamente discutidas com a sociedade civil e, em especial, com professores e estudantes, as docentes apontam para o des-

11 Ver: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em 06/22.

12 Disponível em: <https://centro-demidiasp.educacao.sp.gov.br/oque-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em 06/22.

contentamento e falta de apoio da categoria para as mudanças: “[...] não é um projeto adequado, não consultou os professores e teve amplo rechaço da categoria, e mesmo assim foi imposto goela abaixo” (Prof.^a Barbara). A resistência e crítica dos docentes puderam ser notadas no momento de elaboração mesmo da BNCC e continuaram a existir mesmo após a pandemia. Desse modo, nota-se um descompasso entre a reforma e o chão da escola.

Uma última incoerência apontada pelas professoras diz respeito a suas percepções da condição dos estudantes no momento pandêmico. Afetados emocional, social e materialmente, a escola passou a ocupar um lugar diferente na vida dos jovens. Muitos evadiram, grande parte precisou começar a trabalhar – se já não o faziam –, as demandas domésticas aumentaram, o luto passou a fazer parte do cotidiano, a saúde mental foi deteriorada, entre outros fatores que colocaram a finalização dos estudos em segundo plano. Nesse contexto, as docentes notaram um afastamento dos estudantes da escola, não só físico como também de interesse, aliado à inconsistência entre os objetivos das reformas e suas reais necessidades:

Mas eu noto que do ano passado para cá tem uma desorganização, uma desmobilização muito grande. Muitos foram trabalhar, os pais perderam o emprego, e aí os planos deles ficaram não sei se para depois [...]. Mas eu acho que deu uma queda bem grande, né? Nesses planos. Uma desanimada, né? Porque a gente tem aluno passando fome, que vai buscar a cesta básica, entendeu? Que os pais vão lá na escola, fala: “a gente não tem o que comer”. [...] Então, às vezes, também, quando eu olho muitas coisas do material [...] é que é meio classe média. Sabe?

Assim, para um estudante que não é esse estudante (Prof.^a Laura).

Mais do que uma insensibilidade com a situação real dos estudantes da rede, essa distância entre o que propõe os reformadores e o que vivenciam os estudantes – numa situação limite como a pandemia – expõe uma incompreensão mais geral da situação da educação pública no país e dos reais motivos de evasão e abandono escolar. Os reformadores atribuem à distância entre escola e vida os altos índices de evasão e as baixas notas nos exames nacionais e internacionais. Em sua visão, a escola não é mais atrativa para a juventude, não se comunica com ela, e, por isso, os jovens evadem ou não estão interessados em aprender. Essa culpa recai também sobre a gestão e os professores que, com seus métodos supostamente arcaicos de ensino, suas disciplinas e currículos engessados, tornam o Ensino Médio distante dos jovens. No entanto, o que aparece na fala das docentes entrevistadas é uma visão mais geral, mais pautada na vivência cotidiana com os estudantes: é a fome, o desemprego, a falta de perspectiva de futuro que afasta os estudantes da sala de aula. Mais uma vez, aqui, há um desencontro entre a reforma e a realidade do chão da escola.

Controle docente

Por fim, uma marca profunda nas falas das professoras foi o descontentamento em relação a um aprofundamento do controle sobre os docentes da rede. Segundo elas, com o Novo Ensino Médio, mas também impulsionado pela pandemia e pela necessidade de tornar digitais os processos burocráticos, o controle sobre a prática docente se tornou

13 Ver, por exemplo, a manifestação de estudantes e professores realizada no momento da segunda audiência pública pela aprovação da BNCC em junho de 2018: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes>>. Acesso em 01/22.

14 Ver, por exemplo, a Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio assinada por um conjunto de associações, fóruns e outras entidades ligadas à educação: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em 09/22.

mais acirrado:

Hoje, de alguma maneira, a gente consegue ainda, né, fazer essas burlagens. Mas é cada vez mais, é um controle maior do trabalho docente e que inviabiliza a gente ficar buscando formas de conectar (Prof.^a Barbara).

A “burlagem” a que a professora Barbara se refere diz respeito às possibilidades de resistência ensaiadas nas salas de aulas aos modelos curriculares implementados. Apesar de a sala de aula ainda não ter sido tomada pelos reformadores, o que abre espaço para possibilidades de ressignificação, as docentes avaliam a dificuldade de fugir do proposto, seja pelo enxugamento do currículo, seja pelas formas burocráticas, como por meio do “diário de classe digital”, de controle da prática docente:

Diário digital. Você não pode ter mais diário físico, é um inferno. Né? Registro das aulas: você vai registrar suas aulas, não é você que registra, a aula está lá registrada. Então, você tem que dar aquela aula. Se você mudar tem que colocar na observação lá porque você mudou e o que que você fez. Esse nível de controle é entrar dentro da prática docente diária, diária, cotidiana (Prof.^a Laura).

A esse controle intenso, que consegue se capilarizar para o interior da sala de aula, que deveria ser espaço de autonomia do professor, a professora Laura atribui a falta de encanto da atividade professoral e a vontade, pela primeira vez em 12 anos, de deixar a profissão:

[...] é a primeira, a primeira vez, primeira vez na minha vida, [...] depois de 2009 até hoje, que eu pensei em deixar a profissão. Foi esse ano. Tive muita vontade. Tenho ainda. [...] sabe,

senti desgosto. Perdi muito do encanto com essa Reforma, com o nível de controle sobre o professor, sobre a tentativa de, sabe, controlar a atividade docente e com essas disciplinas e tudo isso (Prof.^a Laura).

São as professoras engajadas, encantadas com o ato de ensinar, descontentes com o modo como a implementação do Novo Ensino Médio se deu e sobre o conteúdo mesmo das reformas, são as professoras comprometidas com seus e suas estudantes, que os reformadores sobrecarregaram, controlaram e, agora, correm o risco de perder.

Considerações Finais

Apesar do discurso de participação da sociedade civil na elaboração das reformas educacionais recentes, em especial do Ensino Médio (MICHETTI, 2020), as docentes não parecem ter se apropriado dos discursos, tampouco se sentido participantes ativas desse processo, abandonando as ideias curriculares propostas e seguindo pelo que achavam mais coerente. O questionamento que fica é como uma reforma educacional sem apoio dos professores pode se concretizar na prática.

Além disso, pudemos constatar o abuso das novas disciplinas, a sobrecarga de trabalho docente e o controle exercido pela rede estadual sobre as servidoras. Mais do que lidar com a implementação de mudanças profundas no ensino, de se adaptarem à ministração de novas disciplinas para as quais tiveram pouco ou nenhum preparo, as docentes entrevistadas também tiveram que lidar com os efeitos da pandemia nos estudantes, a pressão geral sobre os professores, além do medo do contágio por Covid-19. Quando iniciou o re-

torno presencial às escolas, essas docentes tiveram que lidar ainda com estudantes que perderam muito, não apenas em termos de conteúdo curricular, mas de sociabilidade, saúde emocional e financeiramente.

Soma-se a isso a necessidade de administrar, em meio a um cenário incerto, as exigências das novas disciplinas do Inova, que pressupõe certeza sobre os objetivos futuros e sobre o mundo futuro para os estudantes, além de se tratarem de mudanças das quais não fizeram parte, com as quais não concordam e para as quais não tiveram formação suficiente. Por fim, temos os mecanismos de controle invadindo a sala de aula, interrompendo o fluxo do trabalho de ensino-aprendizagem e forçando as docentes a reconsiderarem a docência como profissão.

O Programa Inova Educação e o Novo Ensino Médio foram e estão sendo implementados sem o respaldo e sem a participação de professores e professoras – considerando o dado alarmante de 17% das aulas sem professores denunciado pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022). Se a consideração inicial era de que a implementação dependia do envolvimento de estudantes e docentes, o que se vê é a desconsideração desses atores por parte da Seduc-SP e dos atores privados diretamente envolvidos nesse processo.

Além disso, apesar da promessa de reaproximar a escola das necessidades e interesses reais dos estudantes, o Novo Ensino Médio parece contribuir ainda mais para um distanciamento profundo entre o que vivenciam os estudantes da rede pública e o que é proposto no currículo. Isso porque desconsidera a realidade social, econômica, emocional e materi-

al das escolas e da juventude que frequenta a escola. Mais do que distante da docência, a Reforma do Ensino Médio parece estar distante dos estudantes que busca atender.

No entanto, o que também foi notado durante a realização da pesquisa, foram as possibilidades abertas de resistência. Como mencionou a professora Laura:

Uma coisa é o que é pensado, outra coisa é o que é processado pelos professores lá na ponta, né. [...] Então acho que é isso que os professores tentam fazer, né. Pensando em como ele é criado e como chega, né, na ponta, eu vejo muitos professores que eu conheço, pelo menos, com essa preocupação de não ser o que realmente parece. Fazer, mas não fazer exatamente daquela forma, ou seja, ter alguma autonomia sobre essa narrativa que tá sendo passada para o estudante através dos cursos (Prof.^a Laura).

Apesar das tentativas de invasão da sala de aula e de cerceamento da autonomia docente, a relação estabelecida entre professores e estudantes na escola, especialmente no interior da sala de aula, ainda oferece oportunidades e perspectivas de resignificação e resistência.



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; CAVALCANTI, Fabio. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. Em: Revista Educação & Formação, Fortaleza, v. 7, 2022, pp. 1-19.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Em: Estudos Avançados, 32 (93), 2018, pp. 25-42.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Em: Educação & Sociedade, vol. 38, n. 139, abril-junho, 2017, pp. 385-404.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. Em: Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação, GENTILI, Pablo (org.), Petrópolis, RJ, Vozes, 2010, pp. 73-102.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. Em: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP, São Paulo, 2016, pp. 24-41.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Em: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 35, n. 102, 2020, pp. 1-19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer CNE/CP nº:15/2017. Brasília, DF, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o Século XXI. São Paulo, 2019. Disponível em: < https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf >. Acesso em abril de 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. São Paulo, 2020a. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CUR-C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> >. Acesso em janeiro de 2021.

UMA NOVA GUERRA, UMA VELHA LIÇÃO

POR RICARDO SCOPEL VELHO

Professor de Sociologia no IF Catarinense; Pós-doutorado em Educação.

E-mail: ricardo.velho80@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta alguns mecanismos de como o capitalismo, em sua especificidade, se relaciona com as guerras, diferenciando-se assim os conflitos bélicos os quais obedecem a outra lógica societária distinta dos modos de produção feudal e escravista. Tais especificidades ocorrem pela integração do mercado em escala planetária, demonstrada pela necessidade das corporações competirem entre si por acesso a recursos materiais ou tecnológicos. Os dados da mídia informativa corroboram a hipótese por meio das ações concretas dessas empresas. Apresenta-se aqui os limites das interpretações baseadas apenas no Estado Nacional como o determinante dos conflitos bélicos atuais e aponta para a possibilidade de um novo período histórico no qual as guerras incorporarão os atores não estatais nos cenários de conflitos intercapitalistas.

Palavras-chave: Guerra, Estado Nacional, Sanções Comerciais, Capitalismo.

Para a imensa maioria dos analistas políticos do mundo, o impensável aconteceu. Uma guerra com potencial nuclear. A entrada da Rússia em território ucraniano foi um ato de defesa da segurança interna, de acordo com Putin, e de ataque à soberania estatal, segundo o governo Zelensky. As diferentes “narrativas” são parte da própria guerra. A entrada da Ucrânia na União Europeia (UE) e na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) são reivindicações dos grupos de poder no atual governo e entram em choque com outros grupos políticos e econômicos que têm mais alinhamento com a Rússia. Para entender esse complexo jogo de interesses é preciso desmistificar alguns pressupostos dados como certos no senso comum das análises.

Em todos os conflitos bélicos dos últimos 300 anos, após a construção do que se chama Paz de Westfália, temos regras para as relações internacionais que se baseiam na soberania estatal. A conformação de diferentes estados nacionais, com exército próprio, com normas e leis internas homogêneas e o estabelecimento de diplomacia permanente foi a tentativa de estabelecer um sistema de equilíbrio de forças contra-hegemônico nas relações interestatais, sob o princípio da igualdade derivada do mercado. Sabe-se que a transição do feudalismo para o capitalismo exigiu a criação de instituições as quais deram fundamentos jurídicos para a expansão da forma mercadoriana. Desde os liberais clássicos, como Adam Smith, o conceito de “nação” torna-se uma categoria analítica chave. As

noções de “território”, “povo” e “governo” são generalizações da necessidade premente de normalizar as relações econômicas entre agentes do mercado. Portanto, o “Estado Nacional” foi determinado historicamente pela expansão do mercado mundial.

Os conflitos bélicos, a partir do capitalismo, obedecem a outra lógica societária distinta dos modos de produção feudal e escravista. Esse artigo apresenta uma interpretação sobre os limites das interpretações baseadas apenas no Estado Nacional como o determinante dos conflitos bélicos atuais e aponta para a possibilidade de um novo período histórico no qual as guerras incorporarão os atores não estatais nos cenários de conflitos intercapitalistas.

O capitalismo e as guerras

Sob o modo de produção capitalista a lógica do desenvolvimento tecnológico e político segue a determinação dos interesses da acumulação de capital, o qual sempre ocorre por meio do consumo da força de trabalho para produção de qualquer outra mercadoria. O atual modo de produzir a vida é fruto de inúmeras violências, a principal delas é a separação dos produtores de seus meios de produção. As inúmeras guerras acontecidas, desde o século XV, tem por resultado a acumulação de forças produtivas por quem vence o conflito. Notem que a afirmação não se fundamenta apenas na vitória externa, ou seja, de um Estado Nacional contra outro, mas sim de agentes humanos agrupados em classes sociais, os quais controlam distintos recursos de poder, inclusive, as instituições jurídicas e políticas. O que inclui, portanto, as vitórias internas desses grupos de poder.

As revoluções operárias derrotadas, principalmente de 1848 até hoje, tem esse mesmo caráter, pois foram guerras, entre classes, nas quais os trabalhadores confrontavam o poder e questionavam a ordem estabelecida. Por esse prisma, as guerras são parte constituinte de uma das faces mais brutais do sistema de mercado, pois este cria, por meio da violência, uma grande quantidade de seres humanos que só possuem o próprio corpo e sua capacidade de produção para vender. A principal característica do capitalismo, portanto, surge dessa violência organizada no formato de uma guerra entre as classes.

A outra característica fundamental da relação entre a guerra e o capitalismo é a capacidade de criar e de destruir, quase simultaneamente, forças produtivas em escalas monumentais. Na deflagração de conflitos, por recursos materiais disponíveis, as guerras ensejam o domínio territorial, seja da terra, do ar, do mar, do espaço ou do ciberespaço. Isso implica no desenvolvimento de uma indústria, que reivindica, em escala crescente, recursos da sociedade para o chamado “esforço de guerra”. Ora, isso nada mais é do que o aceleração da própria relação capitalista, com mais meios de produção consumindo mais força de trabalho para criar mais mercadorias. Numa guerra essas mercadorias se realizam, quase que instantaneamente, seja nas linhas amigas na forma de roupas, comida, equipamentos e armas, seja nas linhas inimigas na forma de bombas, projéteis e mísseis. Percebam que a relação capitalista se alimenta das guerras como a ferrugem do aço.

A produtividade geral do sistema é um ponto chave para as taxas de acumulação de capital. Um conflito armado é muito importante

para que os equipamentos exigidos por uma guerra alavanquem o desenvolvimento de tecnologias novas ou aplicações produtivas para as antigas. Esse processo sempre fez avançar muito a capacidade de produção do sistema capitalista.

Os dados demonstram, que na semana seguinte ao início da Guerra na Ucrânia, as empresas da área de armamentos tiveram altas nas bolsas de valores.

Tais apontamentos demonstram que a guerra é uma exigência intrínseca ao próprio ser do capital e não apenas um momento destrutivo de forças produtivas em períodos de crise cíclica.

As classes sociais e os Estados

O sistema de estados criado em meados do século XVII conviveu com guerras por expansão de mercados, com invasões, bom-

bardeios, anexações e enfrentamentos diretos, entre nações, que por sua vez, se lançavam como potências imperiais. Assim foi com Espanha e Portugal, depois com Inglaterra, França e Alemanha e mais recentemente, com os Estados Unidos. As duas grandes guerras do século XX nada mais foram do que guerras imperialistas, em que as nações envolvidas pretendiam impor a outras os seus interesses econômicos e políticos. A direção dessas nações se deu por meio de classes burguesas nacionais vinculadas às corporações que se desenvolveram em territórios delimitados pelas fronteiras nacionais. Desta maneira, tais classes burguesas, produziram dirigentes políticos e militares que compunham os estratos gestores daquelas sociedades. Todas as vezes que seus interesses burgueses nacionais foram colocados em risco foi acionado o mecanismo de repressão estatal. Isso vale para ameaças externas, mas também ameaças internas vindas de outras classes adversárias dos interesses burgueses nacionais. Todo o século XIX, com suas rev-



Figura 1 Com guerra na Europa, indústria da defesa cresce nos EUA.

oluções frustradas ou massacradas comprovam essa tese.

Tais classes acumularam riquezas e capital, ininterruptamente, desde seu surgimento, seja em tempos de paz, seja em tempos de guerra. Agora, em pleno século XXI, temos uma realidade distinta da vivida até então. As cadeias produtivas globais estão fortemente integradas e qualquer alteração gera um efeito em cascata em escala planetária. Os fenômenos atuais são ricos em mostrar os efeitos dessa integração, por exemplo, as sanções econômicas contra a Rússia, que na verdade, são sanções que restringem o acesso a certos mercados por certas corporações, vejam:

A ExxonMobil anunciou ontem que sairá de uma joint venture na Ilha Sakhalin, no leste da Rússia, e não investirá em outros empreendimentos no país. A BP planeja abandonar sua participação de 19,75% na gigante petrolífera russa Rosneft. A decisão encerra 30 anos de operação no país, um dos maiores produtores de petróleo do mundo. A Shell também informou que encerrou todas as suas operações russas, incluindo joint ventures com a estatal de gás Gazprom e uma grande usina de gás natural liquefeito (GNL, 2022).

O que está em jogo com tais sanções é a participação dessas empresas nos mercados globais e como suas concorrentes operam para se equilibrar na geopolítica e na geoeconomia do capital. A argumentação desenvolvida até aqui nos leva à seguinte hipótese: **os capitalistas que operam algumas empresas influenciam decisões de governos para enfrentar dificuldades de mercados.** Os empresários com ascendência no governo Putin têm interesses em ampliar sua par-

ticipação no mercado mundial e a ascensão de empresários, com interesse distintos, no governo ucraniano os impedem. Não importa qual seja o passaporte desses empresários! Inclusive, descobrimos que vários desses capitalistas não são nem russos, nem ucranianos, nem estadunidenses, mas sim cidadãos de países que lhes dão vantagens fiscais. **O capital e suas personificações não têm bandeira.**

Já ouvimos a frase que a guerra é a continuação da política por outros meios, mas a política também é a continuação da economia por outros meios. Ora, os atuais governos nacionais nada mais são do que gerentes de interesses econômicos de grandes corporações privadas que visam o lucro. Tanto Putin, como Zelenski, em entrevistas recentes, afirmam uma identidade de CEO's, ou seja, verdadeiros gerentes de seus países. Por outro lado, alguns capitalistas estão intervindo diretamente no teatro de operações da guerra, como por exemplo, Elon Musk, que disponibilizou suas plataformas para uso de internet durante o conflito. Vejam a sua frase, no dia 14 de março de 2022:

A Starlink é o único sistema de comunicação não-russo que ainda funciona em algumas partes da Ucrânia, então a probabilidade de ser alvo é alta. Por favor, use com cautela. (Portal G1, 2022).

Elon Musk é um novo tipo de ator que surge nos conflitos contemporâneos. Ele é a personificação individual de uma cadeia produtiva que está em concorrência direta com empresas sediadas em território russo. Assim, como as sanções econômicas não são operacionalizadas pelos governos, mas sim pelas em-

presas que definem se é vantajoso ou prejudicial aos seus negócios. As notícias desse fenômeno apontam nesse sentido, como por exemplo que as empresas Ford, Visa, Spotify deixaram a Rússia após início da guerra, de acordo com a CNN Brasil.

Por outro lado, as corporações alinhadas ao estado russo estão ampliando outros mercados fortalecendo assim uma mega aliança econômica viabilizada pelas sanções ocidentais. Por exemplo:

Após sanção alemã ao gasoduto Nord Stream 2, estatal russa Gazprom assina contrato para construção do gasoduto Soyuz Vostok, que fornecerá gás à China. Novo gasoduto passará pela Mongólia e conectará sistemas do oeste e leste russos, podendo redirecionar para a Ásia o gás fornecido à Europa. Empresa prevê capacidade de 50 bilhões m³ anuais, quase a mesma do Nord Stream 2 (55 bilhões m³). (Bloomberg, 2022).

Além disso, a sanção aplicada na esfera da circulação de mercadorias por meio da suspensão de operações de cartão de crédito VISA e MASTERCARD teve uma resposta imediata pelos concorrentes. Os capitalistas chineses foram rápidos em oferecer sua plataforma de compras para viabilizar as operações financeiras suspensas pelo ocidente.

O anúncio ocorreu após a decisão das gigantes americanas Visa e Mastercard de suspender as operações na Rússia. A mudança para a UnionPay foi anunciada pelo maior banco da Rússia, o Sberbank, além do Alfa Bank e o Tinkoff, segundo agências de notícias internacionais. A UnionPay é considerada a maior rede de cartões do mundo. Com mais de 7 bilhões de cartões em circulação, ela é a mais usada na China e também é aceita internacionalmente, embora em menor escala. - O que é UnionPay, bandeira

de cartão de crédito chinesa adotada na Rússia após Visa e Mastercard suspenderem operações | Ucrânia e Rússia | (Portal G1, 2022).

A revista *Isto é Dinheiro* está apostando que a aliança faz parte de um bloco econômico, a notícia é clara: A China é o escudo de Putin contra as sanções financeiras de EUA e aliados. (Seu Dinheiro, 2022). Vejam que as fronteiras não são mais apenas nacionais, são fluidas, quem detém o poder sobre esse território exerce o mando. O caso chinês é emblemático de como a massa humana pode ser um elemento estratégico fundamental para o desenlace de um conflito bélico. Bilhões de pessoas movimentam muitos recursos e os empresários ocidentais sabem disso, mas ao mesmo tempo, não podem simplesmente ignorar as áreas de atrito, como demonstra as guerras latentes na Coreia, em Taiwan e no mar da China.

Ainda temos que verificar como essas grandes empresas não podem realizar todas as ações necessárias para atacar ou defender suas posições no mercado. Elas ainda precisam do Estado, como fonte de legitimação e de coerção clássica. Em um momento de sinceridade possível apenas em momentos ímpares na História, um CEO deixou claro para o público a posição do empresariado:

Segundo o Svein Tore Holsether, Presidente e CEO da Yara International, “é crucial que a comunidade internacional se reúna e trabalhe para garantir a produção mundial de alimentos e reduzir a dependência da Rússia, embora o número de alternativas hoje seja limitado. Isso constitui um dilema difícil entre continuar abastecendo-se da Rússia a curto prazo ou cortar a Rússia das cadeias alimentares internacionais. A última opção pode ter consequências sociais

consideráveis. Essas considerações não devem ser feitas por empresas individuais, mas precisam ser feitas por autoridades nacionais e internacionais”. “A urgência agora está em ajudar a Ucrânia e o povo ucraniano. Ao mesmo tempo, estamos pedindo aos governos noruegueses e internacionais que se unam e protejam a produção global de alimentos e trabalhem juntos para diminuir a dependência da Rússia”, resumiu ele (COMPRES RURAL, 2022).

A geopolítica dos recursos energéticos

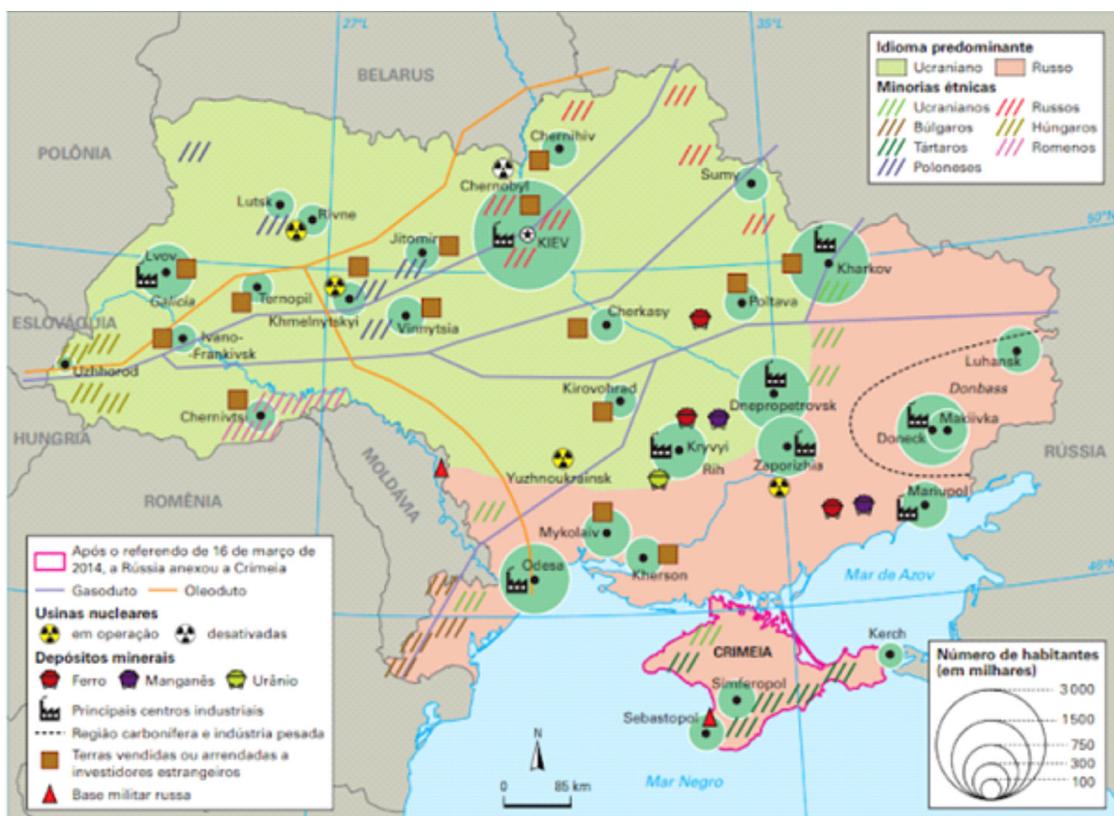
Há um elemento pouco comentado nas análises sobre o atual conflito na Ucrânia: o que está em jogo naquele território? Existem teorias clássicas sobre o domínio do coração da heartland que alguns autores chamam de eixo pivô da grande ilha eurasiática. Do ponto de vista geopolítico isso tem muito sentido,

pois quem controla o centro do tabuleiro tem vantagens estratégicas. Porém, indo além, existe uma questão geoeconômica em pauta: os recursos energéticos disponíveis em território ucraniano e a tecnologia nuclear dominada pelas empresas alinhadas ao estado russo.

Para argumentar sobre isso é preciso visualizar o mapa abaixo.

Fica evidente a existência de minérios importantes na região, além dos gasodutos, agora em território controlado pelas forças russas, que abastecem a Europa e a Turquia. Além disso, existem instalações de produção de energia nuclear com grande capacidade instalada. A cadeia de produção desse tipo de energia exige tecnologia e matérias-primas muito específicas cuja expertise é dominada

Figura 2: Principais cidades, recursos naturais e grupos étnicos da Ucrânia.



pelos russos. Notem, a Rússia é líder mundial na construção de usinas nucleares.

Há muito que os parceiros estrangeiros apreciam as vantagens das usinas nucleares russas. A “geografia” da cooperação não deixa de surpreender. Foram assinados contratos de construção de blocos energéticos nucleares com a Hungria, Bangladesh, China, Vietnã, Finlândia, Cazaquistão e Bielorrússia. Em breve, será firmado um acordo de construção do terceiro e quarto bloco na Índia. Duas usinas nucleares serão construídas na província de Bushehr, no Irã, e uma na Jordânia. (IPEN, 2022).

Ao que parece a disputa por fontes de energia é peça fundamental do atual tabuleiro do xadrez global. Os russos, por meio de suas corporações defendidas pelo exército estatal e empresas de segurança privada, como a Wagner Group, competem globalmente pelo controle dessas fontes de energia. Um item básico para qualquer produção mercantil é a energia elétrica, o gás ou o petróleo. Os empresários associados ao Estado russo têm controle sobre uma quantidade enorme desses recursos e a Ucrânia, por meio do governo Zelenski, colocava em risco as operações no mercado europeu e no norte da África. A participação na UE e na OTAN são vínculos institucionais que alinham aqueles recursos aos interesses das corporações da UE e dos EUA.

Em contrapartida, os empresários associados ao estado norte-americano estão atrasados em relação à legislação de produção da energia nuclear, como indica o relatório da empresa Energy Post:

Hoje, o mercado internacional de energia nuclear mudou drasticamente à medida que a

cadeia de suprimentos se tornou globalizada. Em julho deste ano, um grupo bipartidário de ex-comissários do NRC enviou uma carta ao Congresso (exibida abaixo) exortando-os a modernizar a Lei de Energia Atômica de 1954 (AEA) para melhor permitir que os Estados Unidos trabalhem com seus aliados em projetos de energia nuclear. A carta insta o Congresso a suspender a restrição de propriedade, controle ou dominação estrangeira (FOCD) nas seções 103d e 104d da AEA, que inibiu o investimento de aliados em reatores domésticos no passado. **Como as usinas de energia domésticas nos Estados Unidos hoje dependem da cooperação com fornecedores estrangeiros de componentes de usinas de energia, a restrição FOCD apresenta um problema anacrônico para projetos de usinas nucleares dos EUA.** A lei, tal como está atualmente, não leva em conta até que ponto as corporações se tornaram multinacionais nas últimas décadas; este é apenas um exemplo de uma área da política nuclear que precisa de uma atualização. (...) Ao mesmo tempo, é improvável que os Estados Unidos realizem todo o seu potencial no setor de energia nuclear sem a cooperação internacional com aliados, especialmente porque a maioria das empresas de energia nuclear são multinacionais (Energypost, 2022).

Enquanto isso, os russos expandem seus negócios. Vejam:

Por exemplo, a Associação Nuclear Mundial considera que sete unidades estão em construção: uma na China, duas na Bielorrússia, duas na Índia, uma em Bangladesh – onde a construção de uma segunda unidade também começou – e uma na Turquia. Além disso, mais 12 unidades foram contratadas e 11 foram encomendadas.10 Os trabalhos preliminares estão em estágio avançado nos contratos na Finlândia e na Hungria.11 Contratos de construção de usinas nucleares adicionais foram assinados com a Armênia, China, Egito, Índia, Irã e Uzbequistão. Acordos intergovernamentais, também conhecidos como

acordos ‘quadro’, que fornecem uma base legal para negociações e identificam áreas específicas para cooperação bilateral foram assinados com Argélia, Bolívia, Camboja, Cuba, Gana, Nigéria, Paraguai, Arábia Saudita, Sudão, Tadjiquistão, Tunísia, Emirados Árabes Unidos (EAU) e Zâmbia. (SIPRI, 2022).

Considerações finais

A breve pesquisa realizada para esse artigo indicou a forte presença de atores não estatais no conflito e, portanto, a insuficiência de uma abordagem com o viés Estatal para compreender o conflito no território ucraniano. Os dados demonstram que para produzir conhecimento capaz de analisar o mundo atual é urgente o emprego de elementos teóricos clássicos, sobre o funcionamento do modo de produção capitalista, em sintonia com novos conhecimentos sobre os conflitos contemporâneos. É preciso enfatizar, que estes conflitos ocorrem em um quadro geopolítico no qual as corporações globais são agentes fundamentais no desenrolar da guerra.

Os inúmeros recursos energéticos disponíveis em territórios ucraniano, a expertise das empresas russas em produção de energia nuclear e o controle do fluxo desses insumos são peças-chave em qualquer prospecção de cenários políticos e militares vindouros. No entanto, tais análises só poderão ser feitas, com acuidade, se levarem em consideração as grandes corporações envolvidas na geopolítica e na geoeconomia do capital mundial, como agentes realmente operativos no conflito.

Outro elemento aqui elencado é a vinculação medular da guerra com a economia de tipo

capitalista. Em outras palavras, isto significa dizer que a relação social de produção mercadológica tem na guerra sua constituição, seu desenvolvimento e sua autossuperação. A guerra leva a destruição de vidas humanas e recursos inimagináveis. No entanto, para o capital, isso nada mais é do que uma forma de resolver suas contradições intrínsecas e de externalizar excesso de capital, concomitantemente, ao aumento da produtividade, ao salto tecnológico promovido pelo conflito e a destruição de forças produtivas obsoletas que baixam as taxas de lucro. De forma análoga às empresas de cunho militar, cujas cotações aumentam no mercado financeiro, as empresas dos setores energéticos, que comercializam, gás, petróleo e energia nuclear estão ganhando com a guerra. Não há perdedores entre os capitalistas.

O que nos deve preocupar é a morte de milhares de trabalhadores, a migração de milhões de trabalhadoras e seus filhos do teatro de guerra. Quem sempre perde é a classe trabalhadora transformada em “carne de canhão”. A guerra é um momento importante para que as contradições mais agudas do sistema sejam explicitadas e para demonstrar o quão desumano é o capital. Devemos apontar para a necessária organização autônoma dos trabalhadores, a constituição de grupos de apoio, de cooperação, de estudos e de trabalho que possam criar uma rede independente de informações e de ação política de caráter proletário.

Apenas quando nós, trabalhadores, tomarmos em nossas mãos as armas poderemos defender os nossos interesses, independente de fronteiras ou bandeiras, e cujas prioridades são a vida, a cultura, a educação, a eman-

cipação humana de todas as opressões e da exploração econômica. Por enquanto, só há um vencedor nessa guerra: o capital! No futuro, partindo desse aprendizado, poderemos vencer a guerra de classes contra todos os nossos algozes.



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BLOMBERG. Tensões comerciais atuais ameaçam combustível do futuro (bloomberg.com.br), consultado em 18/03/22.
COMPRE RURAL. Disponível em <https://www.comprerural.com/missil-destroi-mega-navios-de-fertilizantes-e-graos/>
Consultado em 14/03/22.

IPEN. Disponível em IPEN - Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, consultado em 14/03/22.

SIPRI. Disponível em Russia's nuclear energy exports: Status, prospects and implications (sipri.org) , consultado em 15/03/22.

ENERGYPOST. Disponível em U.S. Nuclear: change the laws that constrain foreign and domestic investment - Energy Post). Consultado 15/0322.

Portal G1. (No Twitter, Elon Musk desafia Vladimir Putin para um duelo | Tecnologia | G1 (globo.com). Consultado em 15/03/22.

GNL. (Disponível em <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/03/quais-sao-as-sancoes-contr-a-russia-e-seus-impactos-economicos/>), consultado em 16/03/22.

UM DICIONÁRIO PARA PESQUISADORES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

POR FABIO BRAGA DO DESTERRO

Mestre em educação. Professor de Sociologia do Colégio Pedro II, campus Duque de Caxias.

E-mail: dodesterro@hotmail.com

RESENHA

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1.ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020, 471p.

Fruto de um amplo trabalho coletivo – que contou com a participação de 82 pesquisadores, representando 49 instituições de ensino superior, médio e técnico das diversas regiões do Brasil – o *Dicionário do Ensino de Sociologia* apresenta um estado da arte dos trabalhos sobre o ensino da disciplina e aponta horizontes para novas pesquisas.

Na visão dos organizadores, os professores Antonio Alberto Brunetta (UFSC), Cristiano das Neves Bodart (UFAL) e Marcelo Pinheiro Cigales (UnB), o livro servirá tanto como uma possível referência para os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, quanto como ferramenta colaborativa na orientação de monografias, dissertações e teses.

Após o prefácio, escrito por Carlos Benedito Martins (p.17-24) e a apresentação, escrita pelos organizadores (p.25-31), a obra traz 85 verbetes (p.33-417). Em seguida apresenta uma vasta bibliografia (p.419-461), um índice remissivo (p.463-468) e uma lista com o nome dos autores e das instituições em que atuam (p.469-471).

Consta na apresentação que as maiores dificuldades encontradas nas escolhas dos conteúdos foram: o fato de as temáticas por vezes se cruzarem, dos especialistas estarem gabaritados para escreverem sobre mais de um assunto, e de alguns temas importantes para o contexto escolar terem sido pouco explorados nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Certamente, como se depreende do relato dos organizadores, o produto final também reflete as concepções teóricas, linhas de pesquisa e campos de interesses dos autores. Isto nos ajuda a entender, por exemplo, por que foram incluídos textos sobre a BNCC e as OCEM, mas não sobre os PCN; por que foi dada tanta notoriedade ao sociólogo Pierre Bourdieu, que tem um verbete próprio (escrito por José Marciano Monteiro) e mais dois diretamente relacionados com a sua obra (“campo” e “subcampo”, escritos por Daniel Gustavo Mocelin); ou por que, dentre as perspectivas teóricas dos clássicos, a única que mereceu destaque foi o materialismo histórico-dialético (com um texto de Erlando da Silva Rêses).

Boa parte dos verbetes se inicia com uma

definição do tema tratado, segue com uma revisão de literatura e finaliza com sugestões de pesquisas, como podemos ver no trecho abaixo, sobre a imaginação sociológica, de Mauro Meirelles e Leandro Raizer:

O campo de estudos sobre a Sociologia no ensino médio vem se ampliando nos últimos anos e novas pesquisas poderão analisar em que medida a inserção da disciplina no ensino médio tem, de fato, desenvolvido a imaginação sociológica dos estudantes e quais os seus determinantes. *De que forma o contexto social mais amplo e o cotidiano do estudante influenciam seu desenvolvimento? Qual a relevância da formação docente adequada para o desenvolvimento da imaginação sociológica dos estudantes? Quais as implicações para a formação e perfil de professores que lecionam a disciplina? Que métodos de ensino potencializam seu desenvolvimento? Que tipo de experiências curriculares e extracurriculares podem auxiliar? Qual didática e quais recursos são necessários para a prática docente reflexiva?* (p.185; grifos meus)

O parágrafo citado exemplifica bem a preocupação dos autores em incentivar a produção de investigações sobre aspectos fundamentais dos processos educacionais – tais como a didática, a avaliação e o currículo – que até o presente momento têm recebido tratamento desigual no “subcampo” de pesquisas sobre o ensino de Sociologia¹.

O texto sobre didática no ensino de Sociologia, redigido por Camila Ferreira da Silva, observa que pensá-la em suas especificidades “é um exercício que implica uma reflexão sobre as dimensões humana, teórica, prática e política dessa disciplina, compreendendo que tais dimensões são indissociáveis da tradição científica que a Sociologia vem desenhando e das condições sócio-históricas que lhe são apresentadas” (p.91). Classifica, porém,

a produção científica desta área como tímida, uma vez que figura geralmente atrelada a outros objetos de pesquisa, apenas tangenciando questões cruciais como a relação entre ensino e aprendizagem, o desenvolvimento, o planejamento etc.

Enquanto a didática vem sendo abordada timidamente, a avaliação carece ainda hoje de uma reflexão sistemática. O levantamento bibliográfico sobre o tema, apresentado no texto escrito por Welkson Pires, indica a inexistência de artigos com esse foco em periódicos científicos de estratos superiores, bem como em dissertações e teses. O autor propõe que as pesquisas abordem a legislação educacional, os documentos curriculares, os livros didáticos, os vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio e a prática dos professores.

Como observa Anita Handfas, em “pesquisa acadêmica”, o currículo está na lista dos assuntos mais estudados no “subcampo”, junto com os livros didáticos, a formação de professores e a história da Sociologia como disciplina escolar. Vejamos como esses temas são tratados no livro.

O Dicionário do Ensino de Sociologia não reserva um verbete para o tratamento amplo das pesquisas sobre currículo². Desenvolve o tema ao longo da obra, dando um destaque maior à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Mas os dois textos foram desenvolvidos de maneira bem distinta. O primeiro, de Ileizi Fiorelli Silva, define o objeto, traça um histórico das discussões na área do ensino de Sociologia e levanta uma hipótese:

1 Os organizadores se referem à área do ensino de Sociologia como um “subcampo”. O verbete sobre o tema explica que os estudiosos que trabalham com esse conceito procuram “demarcar um espaço semiautônomo de produção de conhecimento constituído no interior da grande área científica das Ciências Sociais” (p.397).

2 Os organizadores se referem à área do ensino de Sociologia como um “subcampo”. O verbete sobre o tema explica que os estudiosos que trabalham com esse conceito procuram “demarcar um espaço semiautônomo de produção de conhecimento constituído no interior da grande área científica das Ciências Sociais”

Analisando a lista de competências e habilidades presentes na BNCC de 2018, propõe-se como hipótese de pesquisa a sociologização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem que isso fortaleça os conteúdos da disciplina, assim como enfraquece todas as especificidades dos demais componentes curriculares agrupados nessa área.” (p.55; grifos do original).

O segundo, de Amaury Cesar Moraes, resume os argumentos presentes nas OCEM, mas não apresenta indicações bibliográficas de pesquisas que analisam este documento curricular, destoando da orientação geral do dicionário³. Explica que, ao não propor uma lista oficial de conteúdos, o documento foi taxado de flexibilizante, neoliberal ou neutro, sem dizer quais trabalhos apresentaram essas críticas. Apenas comenta que “as OCEM puseram a nu o caráter ideológico de quem esperava uma proposta filiada ao marxismo” (p.263).

O verbete sobre o livro didático, de Júlia Pollessa Maçaira, ressalta as múltiplas funções deste artefato: como mercadoria, fonte de pesquisas históricas, criador de discursos pedagógicos e revelador de formas de avaliar e aplicar os currículos. Mostra que o aumento das pesquisas sobre os manuais de Sociologia se deu principalmente pela entrada da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático, que fomentou o aparecimento de uma “terceira geração” de manuais.

Naquele momento, as dúvidas sobre como o PNLD se adaptaria ao Novo Ensino Médio eram muitas. Daí o texto questionar se a nova edição do programa inauguraria uma quarta geração de livros didáticos de Sociologia ou selaria o fim das obras disciplinares. Hoje é possível afirmar que estamos mais próximos

da segunda alternativa, pois já estão circulando nas escolas de todo o país as obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, distribuídas pelo PNLD 2021, em substituição aos livros disciplinares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Ainda sobre esse tema, o texto escrito por Daniel Gonçalves Soares (Pesquisas nos livros didáticos) aponta a necessidade de desenvolvimento de análises dos manuais enquanto propositores de pesquisas sociológicas para os estudantes, tendo como foco tanto os elementos textuais quanto as práticas em sala de aula.

Esse destaque à necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre as práticas de professores e estudantes em sala de aula também aparece, por exemplo, nos verbetes que tratam do processo de recontextualização pedagógica e da constituição dos saberes docentes. O primeiro, escrito por Agnes Cruz de Souza, observa que “é fundamental o aprofundamento das questões relacionadas ao currículo em ação e praticado no ‘chão da escola’”. O que acontece nos ensinos médios do país ainda é objeto de desconhecimento nos estudos sobre a prática de recontextualização pedagógica do país.” (p.343). O segundo, de autoria de Sayonara Leal, argumenta que:

[...] uma agenda promissora de pesquisas no subcampo dos saberes docentes para ensino de Sociologia está no estudo da articulação entre mecanismos de normatividade e de possibilidades que dão forma ao um ‘saber híbrido situado’, revelador do trânsito entre saberes formais-acadêmicos e saberes práticos. *O enfoque nas transposições didáticas requer considerar, além dos elementos estruturais e estruturantes da formação e da prática docentes, o caráter prag-*

³ Nem mesmo os próprios textos do autor, que já trataram deste assunto, foram indicados. Ver, por exemplo, Moraes (2011) e Moraes (2014). Para o leitor interessado na compreensão do debate suscitado pela publicação das OCEM, ver Anjos (2016).

matista da objetivação dos saberes do professor de Sociologia, jogando luz sobre suas experiências e experimentações em termos de mediações didático-pedagógicas, somente discerníveis em situações de ensino-aprendizagem. (p.370; grifos meus).

No que diz respeito à formação docente, o dicionário analisa historicamente a forma como foi se modificando a formação inicial de professores de Sociologia no Brasil, no verbete escrito por Amuraby Oliveira. Mas também explica experiências mais recentes tais como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (texto dos organizadores) e o Programa de Residência Pedagógica – PRP (texto de Jordânia Araújo de Souza).

O verbete sobre a história da Sociologia na Educação Básica no Brasil, escrito por Simone Meucci, destaca os dois períodos em que a disciplina foi componente curricular obrigatório das escolas de nível médio em todo o país: o primeiro, que vai de 1931 a 1942, e o segundo, que vai de 2008 a 2017. Defende não haver correlação entre ambientes democráticos e a presença da Sociologia nas escolas, mas considera que há pelo menos uma semelhança entre os dois períodos supracitados: “a qualificação do Estado como agente autorizado a pautar um discurso sobre a sociedade” (p.167).

Temos ainda um verbete, redigido por Gustavo Cravo Azevedo, que discute a reintrodução da disciplina no Ensino Médio (de 1984 a 2007), ressaltando um fato importante: em 2008, quando a lei 11.684 foi sancionada, a Sociologia já havia retornado a todos os estados (e ao Distrito Federal) por meio de iniciativas locais. Os organizadores optaram

também por incluir um verbete, de autoria de Vinícius Carvalho Lima, que trata exclusivamente das reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931). Lima sugere que os estudos sobre as reformas educacionais do início do século XX deem maior destaque aos arquivos escolares, pouco explorados até o presente momento.

Esta resenha trouxe apenas uma pequena amostra da miríade de temas e questões que o Dicionário do Ensino de Sociologia discute, com o intuito de estimular a sua leitura. Não se trata de um livro que foi pensado como uma ferramenta de auxílio aos professores da Educação Básica na preparação de suas aulas (embora uma ou outra síntese possa cumprir esse papel), mas sim de uma boa fonte de consultas e sugestões para todos aqueles que pretendem realizar ou orientar trabalhos acadêmicos sobre o ensino da Sociologia.

Um limite da publicação está no fato de os organizadores não terem incluído pelo menos um verbete sobre as pesquisas que analisam as experiências pedagógicas com a Sociologia (ou Ciências Sociais) no Ensino Fundamental. No entanto, esse é um problema que poderá ser sanado numa próxima edição. 

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Caderno Cedes, Campinas, vol.31, n.85, p.359-382, set./dez.2011.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

NOTAS SOBRE A REVOLUÇÃO BRASILEIRA

POR RENAN EDUARDO DA SILVA

*Mestre em Direito pela Universidade do Contestado – UNOESC.
Servidor Público Federal do Instituto Federal Catarinense-Campus Concórdia.
Contato: renan.silva@ifc.edu.br.*

POR MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

*Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Empresarial de Chapecó – UCEFF.
Servidora Pública Federal do Instituto Federal Catarinense-Campus Concórdia.
Contato: marlene.koldehoff@gmail.com.*

RESENHA

PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira.**

3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003, 160 pgs.

A obra “Clássicos sobre a revolução brasileira” é constituída de duas partes, denominadas “A Revolução Brasileira” e “O que é Revolução”, onde cada parte reúne as principais ideias de um autor a respeito do processo revolucionário brasileiro. Devido a isso, observam-se divergências entre os autores sobre o caminho a ser percorrido pela revolução no Brasil, visto que cada autor possui sua própria interpretação sobre a situação revolucionária brasileira no momento da ditadura militar brasileira.

Os dois autores utilizam ideias de Karl Marx, Friedrich Engels e Lênin, presentes em obras como “O Manifesto do Partido Comunista”, “Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico”, “Esquerdismo, A Doença Infantil do Comunismo”, para exemplificar e explicar as questões que envolvem o processo revolucionário nacional.

Quanto ao primeiro autor, Caio Prado Júnior, foi um filósofo, sociólogo, geógrafo, escritor, historiador da formação histórica e social brasileira pela teoria marxista.

Sua contribuição para a obra “Clássicos sobre a revolução brasileira” é uma transcrição completa do primeiro capítulo de seu livro “A Revolução Brasileira” datado de 1966.

Portanto, na primeira parte da obra, intitulada “A Revolução Brasileira”, Caio Prado Júnior discute sobre a formulação de uma teoria sobre a revolução brasileira. Tendo em vista o contexto social vivido na época da ditadura militar, esta teoria, deveria expressar as tendências da luta de classes, estabelecendo parâmetros de atuação da classe operária para ações sociais e políticas voltadas à destruição da sociedade burguesa e a criação da sociedade comunista.

Com isso, o autor aponta que o Brasil estaria na iminência de um processo revolucionário, no qual o proletariado poderia realizar as transformações e reformas que poderiam melhorar a situação da nação, satisfazendo as necessidades e anseios da população com a universalização de educação, emprego, saúde e segurança.

No tocante ao segundo autor, Florestan Fernandes, foi antropólogo e sociólogo da formação social do Brasil no contexto de subalternidade no processo capitalista.

A contribuição para a obra “Clássicos sobre a revolução brasileira” é um artigo denominado “O que é Revolução”, publicado no ano de 1981.

Logo, na segunda parte da obra “O que é Revolução”, Florestan Fernandes faz uma análise em seis capítulos sobre o processo revolucionário na história do capitalismo, procurando definir para o contexto brasileiro, os desafios que seriam enfrentados para tornar factível uma revolução do proletariado.

No capítulo inicial “O que se deve entender por Revolução?”, o autor discute sobre a formulação de um conceito de revolução¹. Nesse ponto, Florestan exalta que a revolução em uma primeira etapa, substituiria a dominação da minoria pela dominação da maioria e numa etapa mais avançada eliminaria a sociedade civil e o próprio Estado.

No segundo capítulo “Quem faz a Revolução?”, é abordada a capacidade revolucionária das classes sociais oprimidas na luta contra a dominação imposta pela bur-

guesia. Seguindo ideias de Lênin, Florestan Fernandes aponta alguns indícios para o surgimento de uma situação revolucionária como: o agravamento da exploração e da miséria sobre as classes oprimidas, e a incapacidade das classes dominantes manterem sua dominação sob forma inalterada (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2003, p.100).

Essas situações levariam a um aumento da atividade das massas populares, que passariam a lutar por reformas e transformações na sociedade. Sem esses indícios, para o autor, a revolução é praticamente impossível.

Em “É possível impedir ou atrasar a Revolução?”, Florestan Fernandes afirma que a revolução precisa ser construída dia-a-dia. Contudo, constata-se que a burguesia e o sistema capitalista por meio de falsas promessas tratam de corromper o proletariado, a fim de manter a revolução sob controle, já que esta representa uma ameaça à propriedade privada e aos interesses do capital.

No capítulo “Como fortalecer a Revolução e levá-la até o fim?”, Florestan Fernandes destaca o papel do Sindicato e do Partido como importantes maneiras de organização proletária.

Assim, o grande desafio seria desenvolver o proletariado a resistir às forças da burguesia e a pensar coletivamente como classe. Somente com um proletariado consolidado, forte e organizado que pudesse enfrentar as forças da burguesia, a revolução poderia ser levada até o fim.

O quinto capítulo “Revolução Nacional ou Revolução Proletária?” trata sobre o cami-

¹ Revolução seria a ação com capacidade de transformar a estrutura da sociedade capitalista, tornando possível o aparecimento de um novo padrão de civilização (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2003, p.20).

nho a ser tomado pelo proletariado rumo à revolução. Segundo o autor, só com o proletariado devidamente consolidado como classe, poder-se-ia lutar pela realização da revolução em nível nacional.

Deste modo, o processo revolucionário brasileiro seria construído na mesma medida em que seria formada uma classe trabalhadora que fosse capaz de lutar pela revolução até o fim, quando houvesse uma clara oportunidade de sucesso.

No capítulo “Como lutar pela Revolução Proletária no Brasil?”, é destacado as várias situações revolucionárias reprimidas no Brasil, ocorridas por meio da ação de forças conservadoras, que exerciam o controle sobre qualquer situação que afetasse os interesses da burguesia.

Florestan Fernandes destaca que o sindicato, o partido e o proletariado devem estar cientes que as forças burguesas estarão prontas para reprimir as forças revolucionárias, por isso, seria necessário agir em duas frentes, uma legal e outra ilegal. Apenas desta maneira, poder ia-se lutar em igualdade de condições contra as forças conservadoras a serviço do capital.

Portanto, do objetivo comum de ambos os autores sobre demonstração dos caminhos da revolução brasileira no período da ditadura militar, observa-se a concordância quanto a três questões fundamentais: 1º) Rejeição ao status quo da época, devido à convicção de que os problemas fundamentais do povo brasileiro não seriam resolvidos sem uma ruptura radical com as estruturas sociais responsáveis pelas desigualdades sociais herda-

das do período colonial e pela dependência do país no sistema capitalista mundial, 2º) Rejeição a ideia da existência de uma burguesia nacional com interesses contrários ao imperialismo, apta a liderar as transformações sociais decorrentes da revolução democrática e nacional, 3º) Adoção da ideia de que as forças populares devem adotar uma linha política autônoma de atuação, superando a tutela burguesa e articulando interesses estratégicos em prol do proletariado por meio da união de classes entre operários e camponeses (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2003, p. 09).

Por fim, no tocante as divergências de entendimentos sobre os percursos da revolução brasileira, denota-se que: 1º) Para Caio Prado Júnior, a partir do pós-guerra, o Brasil entrou em uma conjuntura revolucionária que pôs em pauta a necessidade inadiável de consumir a longa transição do Brasil colônia de ontem para o Brasil nação de amanhã. Desde então, a tarefa fundamental das forças de esquerda deveria ser equacionada em torno da necessidade de dois objetivos: promover uma ampla reforma agrária — principal política para equilibrar a correlação de forças entre o capital e o trabalho; e superar a dependência do capital internacional — único meio de viabilizar a formação de uma base empresarial umbilicalmente vinculada ao espaço econômico nacional. Nesta perspectiva, a ditadura militar representava um perigoso contratempo que deveria ser vencido para evitar o risco de uma reversão neocolonial (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2003, p. 07-08) e 2º) Na visão de Florestan Fernandes, o golpe militar de 1964 representou a consolidação da revolução burguesa no Brasil como uma contrarrevolução permanente. A

interpretação de que a burguesia brasileira havia se tornado definitivamente antissocial, antinacional e antidemocrática leva-o a concluir que o capitalismo havia esgotado todas suas potencialidades construtivas. Por esse motivo, a seu ver, a revolução operária despontava como a única via capaz de superar as mazelas do capitalismo dependente e criar as condições históricas para o aparecimento de um Estado democrático e independente camponeses (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2003, p. 07-08).



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. Clássicos sobre a revolução brasileira. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.



SINASEFE
LITORAL

PERIÓDICO CIENTIFICO – SINASEFE LITORAL
ANO V – NÚMERO 5 – 2023

POTEMER

5N

sinasefe-ifc.org/litoral