

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

**CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**

**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**CIDADANIA E TRABALHO NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO  
CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO  
MÉDIO**

Cláudio José da Silva

**ANÁPOLIS – GO**

2024

CLAUDIO JOSÉ DA SILVA

**CIDADANIA E TRABALHO NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO  
CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira

**ANÁPOLIS – GO**

2024



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: Cláudio José da Silva

E-mail: claudio.cjs007@gmail.com

### Dados do trabalho

Título CIDADANIA E TRABALHO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO MÉDIO

Dissertação

Curso/Programa PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

Concorda com a liberação documento?

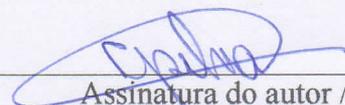
SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 15/05/2024

Local                  Data



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

S586c	<p>Silva, Cláudio José da. Cidadania e trabalho na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás – Etapa ensino médio [manuscrito] / Cláudio José da Silva. – Anápolis, GO. 2024. 119f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2024.</p> <p>Inclui bibliografia e tabelas.</p> <p>1.Educação básica - Currículo - Goiás(Estado). 2. Ensino médio - Currículo - Cidadania. 3.Ensino médio - Currículo - Trabalho e Capitalismo. 4.Dissertações - PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Ferreira, João Roberto Resende. II.Título. CDU 371.214(817.3)(043)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH  
CRB-1/2385

Universidade  
Estadual de GoiásESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, na sala 304, bloco II, da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás - UEG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa do mestrando **Cláudio José da Silva**, intitulado "**CIDADANIA E TRABALHO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO MÉDIO**". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: João Roberto Resende Ferreira (orientador) – PPG-IELT/UEG, Wanderson Ferreira Alves – PPGE/UFG e Ged Guimarães PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADO**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às 16 horas e 44 minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Rívilla Jéssica Rodrigues, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO ROBERTO RESENDE FERREIRA, Docente**, em 07/05/2024, às 10:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RIVILLA JESSICA RODRIGUES, Secretário (a)**, em 07/05/2024, às 11:41, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **GED GUIMARAES, Docente**, em 08/05/2024, às 15:37, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **59286642** e o código CRC **178E71DC**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS  
AVENIDA JUSCELINO KUBITSCHEK Nº 146, - Bairro BAIRRO JUNDIAÍ - ANAPOLIS - GO  
- CEP 75110-390 - (62)3328-1188.



Referência: Processo nº 202300020021912



SEI 59286642

## AGRADECIMENTOS

A minha companheira e esposa, Roneide Braga Santos, que esteve ao meu lado durante estes dois anos, contribuindo com paciência, leitura atenta dos textos e críticas quando estas se fizeram necessárias.

A minha filha, Mariana Silva Braga, que apesar de sua pouca idade, soube compreender a ausência de seu pai.

Ao meu orientador, João Roberto Resende Ferreira, primeiro por adotar o meu projeto de pesquisa, e depois por contribuir para o seu desenvolvimento com reflexões assertivas. A ele agradeço ainda, a parceria e a confiança nas minhas escolhas.

Aos professores da Banca de Qualificação, Prof. Ged Guimarães e Prof. Wanderson Ferreira Alves, que se dedicaram à leitura atenta do texto e fizeram observações que contribuíram para orientar os rumos da pesquisa.

As docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, com os quais compartilhamos leituras e atividades. Com eles e elas compartilhamos angústias e travamos debates que contribuíram para o nosso crescimento acadêmico.

Por fim, agradeço aos colegas e amigos de todos os espaços de convivência, incluindo aí o grupo do futebol, com destaque especial (Prof. Renato Dias e Prof. Wilson Paulus). Agradeço a todos e todas, pela paciência da escuta e pela co-orientação em relação ao trabalho.

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*(Rubem Alves)*

DA SILVA, Cláudio José. Cidadania e trabalho na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). 119fls. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2024. Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira.

## RESUMO

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa realizada com o objetivo de compreender como os conceitos de cidadania e trabalho são apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Na pesquisa, partimos da premissa de que a escola é uma instituição social, e como tal ela é influenciada pela estrutura social em que está inserida, ao mesmo tempo que exerce influência sobre esta mesma sociedade. Considerando a premissa apresentamos o modo de produção capitalista, destacando as características neoliberais presentes no mundo contemporâneo. Em seguida, apresentamos as categorias: cidadania e trabalho, visto que no texto as duas são apresentadas como categorias dinâmicas, que podem possuir diferentes características a depender da sociedade em que elas estão inseridas. Ao longo do texto, os documentos apresentados foram contextualizados na conjuntura política e econômica de sua criação. Neste mesmo movimento, procuramos identificar a existência de vínculos entre as orientações presentes nos documentos e as demandas do modo de produção capitalista. Para sistematizar a análise dos documentos, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, tendo Bardin (2016), como referência. Esta análise permitiu inferir que escola e capital possuem vínculos indiretos, de maneira que o capitalismo tem o poder de influenciar as diretrizes presentes nos documentos, mas não tem o poder de determinar ações diretas. Desse modo, isso ocorre porque em sua essência a escola não é capitalista, o que a transforma em palco de disputas entre os interesses da classe burguesa e os interesses da classe trabalhadora. A busca de respostas para as questões propostas pela pesquisa, evidenciou uma distância entre a forma como os objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho são apresentados na Constituição e posteriormente, na BNCC e DC-GOEM. Nos documentos analisados (BNCC e DC-GOEM), a qualificação para o trabalho é convertida em formação para o mundo do trabalho, assim, as categorias cidadania e trabalho passam a compor a competência 6 da BNCC, juntamente com o Projeto de Vida, numa aliança que se pauta no individualismo e na meritocracia para formar o que Dardot e Laval (2016) chamam de cidadão neoliberal. Tendo a escola como espaço de disputas, finalizamos o texto discutindo os papéis da educação no mundo capitalista, utilizando nesta empreitada o debate aberto em torno da Reforma do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Cidadania. Trabalho. Educação. Capitalismo.

DA SILVA, Cláudio José. Citizenship and work in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the National Common Curriculum Base and in the Curriculum Document for the State of Goiás - High School Stage. 119 sheets. Master's Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2024. Advisor: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira.

## ABSTRACT

This text outlines the results of the research carried out with the purpose of understanding how the concepts of citizenship and work are outlined in the National Common Curriculum Base (BNCC) and in the Curriculum Document for the State of Goiás - High School Stage (DC-GOEM). In the research, we start from the premise that the school is a social institution, and as such it is influenced by the social structure in which it is inserted. While at the same time exerting an influence on this same society. Based on this premise, we outline the capitalist mode of production, highlighting the neoliberal characteristics present in the contemporary world. Next, we present the categories of citizenship and work, since in the text both categories are presented as dynamic categories, which can have different characteristics depending on the society they are inserted in. Over the course of the text, the documents outlined have been contextualized in the political and economic context in which they were created. At the same time, we tried to identify the existence of links between the guidelines in the documents and the dynamics of the capitalist mode of production. To systematize the analysis of the documents, we used the content analysis methodology, with Bardin (2016) as a reference. This analysis allowed us to deduce that schools and capital have indirect connections, so that capitalism has the power to influence the guidelines in the documents but does not have the power to determine direct actions. This is because, in essence, the school is not actually capitalist, which makes it a stage for disputes between the interests of the bourgeois class and the interests of the working class. The search for answers to the questions proposed by the research revealed a gap between the way in which the objectives of training for citizenship and qualifying for work are outlined in the Constitution and later in the BNCC and DC-GOEM. In the documents analyzed (BNCC and DC-GOEM), qualification for work is converted into education for the world of work, so the categories of citizenship and work become part of the sixth competence of the BNCC, along with the Life Project, in an agreement based on individualism and meritocracy to form what Dardot and Laval (2016) call a neoliberal citizen. With school as a space for conflict, we end the text by discussing the roles of education in the capitalist world, using in this undertaking the open debate surrounding the High School Reform.

**Keywords:** Keywords: Citizenship. Labor. Education. Capitalism.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CF – Constituição Federal

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CG – Constituição do Estado de Goiás

DC-GOEM – Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPC – Modo de Produção Capitalista

PNE – Plano Nacional de Educação

PV – Projeto de Vida

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura – 01 - Fluxograma das ações executadas pela Coordenação de Currículo – EMGO.....	73
Figura – 02 – Quadro de habilidades da competência 4 da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	88
Figura – 03 – Quadro de habilidades da competência 6 da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	89
Tabela – 01 – Diferentes Projetos para o Brasil Democrático.....	47
Tabela – 02 – Índice de Gini aproximado (1964-1985) .....	51
Tabela – 03 – Quantidade de vezes que as palavras cidadania e trabalho aparecem na BNCC .....	79
Tabela – 04 – Quantidade de vezes que as palavras cidadania e trabalho aparecem no DC-GOEM.....	80
Tabela – 05 – Análise de conteúdo das categorias cidadania e trabalho na BNCC – Por grupo e subgrupo.....	82
Tabela – 06 – Análise de conteúdo das categorias cidadania e trabalho no DC-GOEM – Por grupo e subgrupo.....	82
Tabela – 07 – Número de matrículas realizadas no Ensino Médio – Brasil .....	108
Tabela – 08 – Número de matrículas realizadas no Ensino Médio – Brasil .....	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I – MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, TRABALHO E CIDADANIA</b> .....	14
1.1 – A Sociedade do Capital – características gerais.....	14
1.2 – Diferentes fases do capitalismo.....	16
1.3 – Segredos do sucesso neoliberal e as consequências desta nova razão de mundo. ....	25
1.4 – O trabalho na sociedade do capital.....	31
1.5 – As diferentes cidadanias.....	39
<b>CAPÍTULO II – O BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO</b> .....	45
2.1 – Do “Brasil Democrático” ao “Brasil Democrático”.....	45
2.1.1 – Brasil Democrático (1946-1964) .....	46
2.1.2 – Ditadura Civil-Militar (1964-1985) .....	50
2.2 – A Constituição Federal de 1988 e os objetivos para a educação.....	54
2.3 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e outros documentos .....	62
2.4 – As origens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996 .....	66
2.5 – O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.....	71
<b>CAPÍTULO III – CIDADANIA E TRABALHO: O PAPEL DESEMPENHADO PELA ESCOLA E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO</b> .....	77
3.1– Cidadania e Trabalho na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) .....	77
3.1.1 – Análise de conteúdo – BNCC e DC-GOEM .....	77
3.1.2 – O Projeto de Vida na BNCC e no DC-GOEM.....	90
3.1.3 – Inferências sobre os objetivos da pesquisa com base na análise de conteúdo....	93
3.2 – A educação no mundo capitalista.....	97
3.3 – O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio.....	103
<b>SÍNTESES PARA DEIXAR EM ABERTO</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa partimos da premissa de que a escola é uma instituição social e como tal, é influenciada pela estrutura social na qual está inserida, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre esta sociedade<sup>1</sup>. Partindo desta premissa, a investigação de aspectos relacionados às políticas educacionais implementadas no Brasil, exige de nós a sua contextualização histórica.

Dessa forma, começamos apresentando as categorias utilizadas como base na pesquisa, a saber: cidadania e trabalho. No texto, elas são apresentadas a partir de sua materialidade histórica, o que nos coloca numa estrutura de sociedade organizada em torno do modo de produção capitalista. Este processo se fez necessário, pois o aprofundamento, em cada categoria trabalhada, demonstrou que elas não são estáticas, uma vez que sofrem mudanças constantes, quase sempre vinculadas à estrutura social na qual elas estão inseridas. Destacamos ainda, que estas mudanças, em geral, não resultam de consensos, mas sim de disputas entre diferentes pontos de vista, em que as propostas que visam garantir direitos sociais sofrem com uma enorme resistência, sendo alcançadas apenas por meio da pressão social.

Ao longo do trabalho, procuramos analisar os documentos que são objetos da pesquisa, considerando a conjuntura histórica de sua elaboração. Neste processo, procuramos captar as possíveis influências do modo de produção capitalista sobre o texto legal.

A pesquisa, em questão, analisa como as categorias cidadania e trabalho são apresentadas em dois documentos, que recentemente passaram a compor a legislação educacional brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Como recorte a pesquisa ficou restrita ao Ensino Médio, última etapa da educação básica. De acordo com a LDBEN, esta etapa tem a missão de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, e promover a preparação básica para a cidadania e trabalho, de maneira a desenvolver o indivíduo como cidadão histórico. Para além destes objetivos o Ensino Médio ainda convive com os desafios históricos referentes à universalização do acesso e da garantia da permanência dos estudantes. Na análise, foram utilizados documentos que tiveram sua elaboração fundamentada no Art. 210 da Constituição Federal, a Base Nacional Comum Curricular, por fixar os conteúdos mínimos, e o Documento Curricular

---

<sup>1</sup> Partir da premissa de que a escola é uma instituição, dispensaria a necessidade de explicar que ela é influenciada por esta estrutura ao mesmo tempo que também a influencia. No entanto, ao longo do texto incorremos nesta redundância, com o objetivo de destacar este fluxo de mão dupla.

para Goiás, por apresentar o desdobramento da BNCC como orientação curricular a ser observada nas instituições escolares do Estado de Goiás.

A necessidade de compreender a origem destes documentos nos remeteu às suas bases, que foram encontradas na Constituição Federal de 1988, sem perder de vista o objetivo principal que é o estudo das categorias cidadania e trabalho. Verificamos que esta Constituição apresenta dois artigos muito pertinentes ao nosso estudo. O Artigo 205, que fala dos objetivos da educação, vincula a educação às duas categorias analisadas, ao transformá-las nos objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho. Já o artigo 210, traz uma orientação sobre a elaboração de uma Base Curricular Comum, de caráter nacional. A proposta contida no texto constitucional, não possui o alto caráter prescritivo encontrado na atual BNCC, mas serviu como ponto de partida para as discussões que levaram à sua elaboração.

A motivação desta pesquisa tem sua origem na sensação de que a escola parece ser ineficiente em relação aos objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho, pois mesmo depois de trinta e seis anos da definição constitucional, a sua concretização ainda se encontra em um horizonte distante.

Partindo da motivação acima, passamos a pensar o que a educação pretende ao definir as categorias cidadania e trabalho, entre seus objetivos, por isso a pesquisa de que esse texto é o resultado “final”, teve como eixo orientador as seguintes questões: como questão principal buscou-se compreender de que forma os objetivos de preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho são apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Como objetivos específicos, elencamos três pontos a serem esclarecidos: 1) - Identificar os sentidos de trabalho e cidadania expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). 2) – Constatar qual a relação entre os objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho, com o componente curricular: Projeto de Vida. 3) - Discutir os avanços da legislação educacional em relação aos temas: cidadania e trabalho.

Tendo como referência Severino (2017), definiu-se que a natureza das fontes utilizadas na pesquisa é bibliográfica, conceituada como: “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2017), e documental, uma vez que procederemos a consulta e análise de documentos oficiais.

Para analisar os documentos selecionados, partimos de Bardin (2016), optando-se pela metodologia de análise de conteúdo, o que permitiu a sistematização objetiva da

análise, assim, viabilizou-se a realização de inferências em relação aos objetivos da pesquisa.

Ainda, em relação à metodologia, a pesquisa se orientou pela dialética marxista, que de acordo com Pires (1997), “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história”. Ainda de acordo com a autora, “Este instrumento de reflexão teórico-prático pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos”. Ao optar pelo marxismo histórico dialético, como método, parte-se da premissa de que nosso objeto de pesquisa é resultado de construções históricas que mesmo momentaneamente consolidadas, continuam a ser palco de disputa entre os diferentes grupos que compõem a estrutura social.

Definir a sequência de apresentação das categorias colocou-se como um desafio, pois estamos falando de categorias independentes, que quando analisadas a partir do materialismo histórico dialético, demonstram vínculo com a estrutura social na qual estão sendo analisadas. Sendo assim, deixa-se claro que mesmo apresentadas de forma separada: cidadania e trabalho, não podem ou não devem ser analisadas sem levar em conta a estrutura da sociedade em que estas categorias estão inseridas.

Como aporte teórico busca-se apoio na concepção dos seguintes teóricos: Karl Marx (2004,2013), que oferece o referencial teórico que orienta nossa leitura e escrita, bem como sua análise sobre o processo de formação da sociedade capitalista, suas características e forças que atuam na sua manutenção historicamente. Na análise sobre a sociedade capitalista, utiliza-se ainda: Dardot e Laval (2016), Paulani (2005), Luxemburgo (1984), Netto e Braz (2012), Keynes (1996, 2002) e Friedman (1995). Para discutir educação e as diferentes práticas pedagógicas, partimos de Brandão (2005), Saviani (1999) e Frigotto (2006). Na análise do papel da educação no mundo do capital, conta-se com István Meszáros (1997, 2007), já na discussão sobre Estado Neoliberal e educação, partimos de Christian Laval (2004). Para compreender o tema trabalho e as mudanças pelas quais ele vem passando, utiliza-se Ricardo Antunes (2003,2020) e Vatin (2022). O conceito de cidadania, sua evolução histórica e aplicação no Brasil estão sendo trabalhados a partir de Marshall (1967), Pinsky (2003), Gentili e Frigotto (2008) e Buffa, Arroyo e Nosella (2010).

Quanto à estrutura do texto, os resultados da pesquisa estão organizados em três capítulos, desenvolvidos da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz as principais categorias presentes na pesquisa, sua apresentação é feita a partir dos teóricos que discutem cada uma delas, considerando a conjuntura histórica em que elas foram estruturadas. Começando pela apresentação do modo de produção capitalista, suas principais características e suas diferentes fases, detendo-se de maneira mais cuidadosa na análise do capitalismo contemporâneo, já que é nesta fase que se encontram os objetos de estudo. A partir daí apresentamos as categorias trabalho e cidadania, considerando que elas são partes integrantes de uma sociedade que se organiza a partir do modo de produção capitalista, sendo direta e ou indiretamente influenciadas por ele.

O segundo capítulo começa com a apresentação da conjuntura política brasileira, no período que antecede a elaboração da Constituição Federal de 1988, e segue apresentando o debate gerado em torno desta elaboração, principalmente no que se refere aos temas relacionados à educação. Logo, apresenta a nova Constituição, destacando o Art. 205 que traz os objetivos de preparar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho, além do Art. 210 que determina a fixação de conteúdos mínimos. A sequência do texto apresenta como estes objetivos são apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da análise de conteúdo realizada a partir da Base Nacional Comum Curricular do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio. Estes resultados apontaram uma aproximação entre a forma de apresentação das categorias cidadania e trabalho nos documentos e o receituário neoliberal. A partir daí o texto segue conceituando educação e descrevendo os diferentes papéis que ela pode desempenhar em uma sociedade que se organiza em torno do modo de produção capitalista. A última parte do texto apresenta, de forma breve, o Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio, relacionando a reforma aos documentos que foram objeto de análise em nossa pesquisa. Além disso, demonstra como a reforma e os documentos aproximam a escola das demandas do capitalismo neoliberal. O texto é concluído com os dados referentes à evasão escolar no Ensino Médio e apresentação do Programa Pé-de-meia, criado já em 2024 com o objetivo de melhorar este indicador.

## **CAPÍTULO I**

### **MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, TRABALHO E CIDADANIA**

Neste capítulo, fazemos uma breve apresentação do modo de produção capitalista e de suas mutações ao longo do tempo, criando as bases necessárias para que as categorias centrais da pesquisa: cidadania e trabalho possam ser trabalhadas. Este caminho se fez necessário, pois as categorias, em discussão, são constituídas a partir das transformações históricas de cada sociedade.

#### **1.1 – A Sociedade do Capital – características gerais**

Como já mencionado anteriormente, o objetivo ao longo deste estudo será apresentar as categorias: cidadania e trabalho, para, em seguida, compreender como os documentos selecionados para análise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), apresentam estas categorias. Para tanto, começamos por uma breve exposição sobre o modo de produção capitalista.

Nesta exposição, busca-se a compreensão dos elementos que caracterizam o modo de produção capitalista, essencial no estudo, uma vez que as categorias em análise estão presentes e são diretamente influenciadas por este modo de produção. Ao apresentar algumas de suas características, daremos ênfase à sua forma mais recente, conhecida como neoliberalismo. Logo, destacaremos esta fase, pois é neste contexto que os documentos que são objetos de nossa análise foram elaborados e colocados em vigência.

Para apresentar o modo de produção capitalista, começamos respondendo as seguintes perguntas: o que é uma sociedade capitalista? Como ela se formou? Quais são as suas principais características?

De maneira muito simplificada pode-se dizer que uma sociedade capitalista, tem como centro o capital, simbolizado de forma visível pelo dinheiro e pela posse dos meios de produção.

O processo de formação desta sociedade foi longo, tendo o seu marco inicial na Baixa Idade Média entre os séculos XI e XIV. Esta sociedade se formou em meio à crise do feudalismo, sistema fundamentado na autossuficiência produtiva dos feudos. Com a crise, os feudos passaram a não atender as necessidades da população, gerando novas

demandas e outras formas de valor. Começa aí uma mudança que tem como consequência os produtos deixarem de ser avaliados com base no seu valor de uso e passarem a ser avaliados a partir do valor de troca. Ainda, em relação ao processo de formação desta sociedade, recorremos a Karl Marx (2013) que apresenta a separação entre os trabalhadores e os meios de produção como pré-requisito para a formação da sociedade capitalista. Uma sociedade marcada pela existência de classes sociais com condições distintas, isto é, uma possuidora da riqueza e por consequência dos meios de produção e a outra, cujo único meio para assegurar o mínimo necessário à sua sobrevivência e de sua prole, é a venda de sua força de trabalho ao dono dos meios de produção.

Marx ao analisar esta estruturação em classes, fala da importância do aspecto ideológico na consolidação desta transição, pois o futuro trabalhador assalariado precisava acolher estas mudanças como algo positivo, que estava de acordo com os seus próprios interesses, ou seja, algo libertador:

Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses (Marx, 2013, p.962).

Como destacado na citação acima, o capitalismo desde a sua origem procura naturalizar condições desiguais a partir de construções ideológicas apoiadas na bandeira da “liberdade”. Partindo desta mesma lógica a educação no contexto do neoliberalismo defende a ideia de que o estudante ainda não chegou lá, mas ainda pode chegar, pois ele é livre. Neste discurso a vontade e o mérito seriam as condições determinantes para o sucesso, desconsiderando os meios necessários para que o objetivo seja alcançado.

Retomando a apresentação da sociedade capitalista, vale destacar entre as suas principais características: o direito à propriedade privada, a liberdade econômica, a acumulação de riquezas, o trabalho assalariado e as diferentes classes sociais.

Como se vê acima, uma sociedade que se fundamenta em princípios capitalistas tem a acumulação do dinheiro como objetivo fundamental. Nos manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2004) dedica um capítulo ao dinheiro, apresentando-o como o fetiche máximo do homem, como aquele que tudo pode comprar, com poder de transformar desejo em realidade, mediando inclusive a relação do homem com outros homens. Ao defender esta ideia, Marx oferece a chave de leitura para a compreensão da sociedade capitalista, onde o dinheiro é o elemento utilizado inclusive para mediar parte das relações sociais.

Ao apresentar as características deste modo de produção é importante dizer que elas são a essência de um modo de produção dinâmico, que se adapta a diferentes conjunturas ou mesmo as transforma visando a concretização de seus objetivos. Netto e Braz (2012), com base em análise teórica e histórica do Modo de Produção Capitalista (MPC), concluem que o capitalismo é um sistema caracterizado por crises e contradições, que exigem a sua constante adaptação, inclusive, para eles não existe e nem existirá capitalismo sem crise<sup>2</sup>.

A análise teórica e histórica do MPC comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, a crise é *constitutiva* do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise (Netto; Braz, 2012, p.170).

## 1.2 – Diferentes fases do capitalismo

Ciente de que o capitalismo é um sistema dinâmico, caracterizado por crises e contradições que levam a ajustes constantes, passemos agora a uma breve exposição de suas diferentes fases<sup>3</sup>:

### Fase 1: Capitalismo Comercial ou Pré-Industrial

Na fase inicial do capitalismo, conhecida como "capitalismo comercial" ou "pré-industrial", predominava o comércio e a exploração de recursos naturais. Segundo Eric Hobsbawm (2015), renomado historiador econômico, essa fase foi marcada pelo surgimento das primeiras atividades capitalistas, com as cidades-estados italianas desempenhando um papel central no desenvolvimento do sistema de trocas e do mercantilismo<sup>4</sup>. Para Netto e Braz (2012), esta fase cobriu do século XVI a meados do século XVIII e contou com a participação decisiva de comerciantes/mercadores, que acumularam o capital necessário ao desenvolvimento capitalista, e constituíram a

---

<sup>2</sup> A crise não é uma exclusividade do modo de produção capitalista, outros modos de produção também passam por situações de crise que exigem a sua reestruturação. No texto a ênfase nas crises do capitalismo está associada a necessidade de explicar o que tem provocado as reestruturações deste modo de produção e consequentemente as suas diferentes fases.

<sup>3</sup> Em sua história o capitalismo já apresentou diferentes características, estas características geralmente são utilizadas para definir uma classificação em fases. Durante nossa pesquisa identificamos que esta classificação pode variar entre diferentes autores, sem que esta diferença comprometa a essência de suas características em cada momento histórico. Dessa forma, optamos pela utilização da divisão em cinco fases para nossa apresentação.

<sup>4</sup> Mercantilismo – conjunto de ideias e práticas econômicas, adotadas pelos países da Europa entre os séculos XV e XVIII, visando o fortalecimento dos Estados Nacionais. Suas principais características eram: o metalismo, o protecionismo, a balança comercial favorável e a exploração colonial.

burguesia revolucionária que liderou a luta contra o antigo regime, marca do estágio inicial do capitalismo.

### Fase 2: Capitalismo Industrial ou Concorrencial

Com a Revolução Industrial no século XVIII, o capitalismo entrou em sua fase industrial/ concorrencial. Nesse período, houve uma transição significativa da produção artesanal para a produção em massa, impulsionada pelo uso de máquinas e tecnologias. De acordo com Karl Marx (2013), o capitalismo industrial intensificou a exploração da mão de obra, levando ao surgimento de uma classe trabalhadora e à crescente desigualdade social.

O desenvolvimento industrial acelerou o processo de urbanização, pois a produção em grande escala incentivou a abertura de novos mercados consumidores em regiões distantes até então não exploradas. Neste contexto, a concorrência entre pequenos, médios e grandes capitalistas tornou-se desenfreada o que permite a caracterização desta fase como concorrencial.

Ainda, como característica deste período, destaca-se a transição da burguesia, que na fase inicial do capitalismo tinha assumido um papel revolucionário na luta contra o Antigo Regime, mas com sua consolidação esta mesma burguesia “converteu-se em *classe conservadora*: seu objetivo passou a ser a manutenção das relações sociais assentadas na propriedade privada dos meios fundamentais de produção, suportes da acumulação capitalista” (Netto; Braz, 2012, 188).

Conforme já destacado em nossa referência a Marx, esta etapa foi marcada pela intensificação da exploração da classe trabalhadora, o que levou ao surgimento da luta de classes entre a burguesia e o proletariado. A partir daí a luta de classes passa a ser uma constante na história do modo de produção capitalista. Desse modo, na referida luta, a burguesia utiliza como aliados o desenvolvimento tecnológico e a estrutura do Estado, que já nesta época eram utilizadas para assegurar as condições necessárias à acumulação capitalista (Netto; Braz, 2012).

### Fase 3: Capitalismo Financeiro e Imperialismo

No final do século XIX e início do século XX, o capitalismo passou por uma transformação em direção ao capitalismo financeiro e ao imperialismo<sup>5</sup>. Esta transição se

---

<sup>5</sup> O Imperialismo, também conhecido como neocolonialismo – trata-se do processo pelo qual as grandes potências europeias (Inglaterra, França, Alemanha, Bélgica e Itália), se lançaram em direção aos países

fundamentou em três pilares: a inovação tecnológica, o surgimento dos monopólios e a mudança no papel dos bancos. Em relação à inovação tecnológica, merecem destaque os aperfeiçoamentos químicos que viabilizaram a produção de ferro, alumínio, papel e fármacos, a utilização dos motores de combustão interna, o uso do petróleo e da energia elétrica. Os monopólios se desenvolveram como consequência natural do capitalismo em sua fase concorrencial, assim, quem tinha mais capital, aumentou ainda mais a concentração em suas mãos de (capitalistas ou países). Quanto à mudança no papel dos bancos, ela foi viabilizada pelo acúmulo de capitais e pela fusão entre os capitais monopolistas industriais e os bancários (Netto; Braz, 2012).

Rosa Luxemburgo, economista e teórica política, argumentou que essa fase foi caracterizada pela busca de novos mercados e pela expansão imperialista para garantir o acesso a recursos naturais e à mão de obra barata (Luxemburgo, 1984). Neste período, os capitalistas teriam dividido o mundo entre si, com o objetivo de buscar o máximo de lucro, seja pela exploração dos recursos naturais, da mão de obra, da produção industrial ou da cobrança de juros por meio da realização de empréstimos.

#### Fase 4: Capitalismo imperialista – “os anos dourados”.

De acordo com Netto e Braz (2012), esta fase corresponde à segunda etapa do imperialismo capitalista, popularmente conhecida como os “anos dourados”. Este ciclo começou ao término da Segunda Guerra Mundial e permaneceu até meados da década de 1970.

Esta fase se caracterizou por uma significativa alteração na forma de atuação do Estado, que passa a assumir um papel intervencionista na busca de maior controle social.

[...] No capitalismo concorrencial, a intervenção estatal sobre as sequelas da exploração da força de trabalho respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo – ou, ainda, a combinação destes vetores; no capitalismo monopolista, a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente, é uma função estatal de primeira ordem: não está condicionada apenas àqueles dois vetores, mas às enormes dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio (Netto, 1996, p.22).

Esta demanda que visava alterar o papel do estado não surgiu do nada, pois como já mencionado anteriormente o capitalismo é caracterizado por suas contradições de maneira que ao incentivar a concorrência e a concentração do capital por meio dos

---

pobres da África, Ásia e Oceania. Dando início a um novo ciclo de exploração, que desrespeitou fronteiras, culturas e padrões minimamente humanitários. Para mais informações sobre o tema, sugerimos a leitura de: A Era do Impérios (1875-1914), de Eric J. Hobsbawm.

monopólios, ele tem consequências, por exemplo: a crise capitalista de 1929, que aliada a fatores como a implantação do modelo socialista na Rússia, e o fortalecimento da classe trabalhadora, passa a ameaçar sua hegemonia, ou seja, a pressão foi o que de fato levou a repensar o papel do Estado.

Surge, a partir daí a necessidade de repensar, de forma teórica, o papel do estado, justificando a sua ação interventora. Este papel coube a John Maynard Keynes, crítico do liberalismo econômico neoclássico que defendia a intervenção governamental para mitigar as flutuações econômicas e promover o pleno emprego (Keynes, 1996).

Para Keynes, acreditar que a economia funcionaria sem nenhum tipo de controle, seria o mesmo que acreditar, que todas as dificuldades do mundo real seriam retiradas.

o celebrado otimismo da teoria econômica tradicional – que levou os economistas a serem considerados cãndidos, os quais, tendo-se retirado do mundo para cultivarem seus jardins, clamam que tudo caminha do melhor modo no melhor dos mundos possível, contanto que deixemos as coisas andarem sozinhas – tem como origem, no meu entender, o fato de não haver sido levado em conta o empecilho que uma insuficiência da demanda efetiva pode significar para a prosperidade, pois em uma sociedade que funciona de acordo com os postulados clássicos deveria existir uma tendência natural para o emprego ótimo dos recursos. Pode muito bem ser que a teoria clássica represente o caminho que a nossa economia, segundo o nosso desejo, deveria seguir, mas supor que na realidade ela assim se comporta é presumir que todas as dificuldades estejam removidas (Keynes, 1996, p. 66).

Neste ponto da apresentação, é importante dizer que Keynes não era o único a defender a intervenção estatal, mais importante ainda é que se entenda que mesmo tendo sido aceita e implementada, ela, nunca foi um consenso entre os teóricos das ciências econômicas.

Vejamos agora, como o estado passou a atuar na sociedade a partir da adoção das práticas intervencionistas:

O Estado passou a se inserir como empresário nos setores básicos não-rentáveis (especialmente os que fornecem aos monopólios, a baixo custo, insumos e matérias primas fundamentais) a assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades, a oferecer subsídios diretos aos monopólios e a lhes assegurar expressamente taxas de lucro. Suas funções indiretas, além das encomendas/ compras aos monopólios, residem nos subsídios mascarados (a renúncia fiscal, nos maciços investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, mas residem, sobretudo, no plano *estratégico*: aqui através de planos e projetos de médio prazo, o *Estado sinaliza a direção do desenvolvimento*, indicando aos monopólios áreas de investimento com retorno garantido no futuro. (Netto; Braz, 2012, p.216).

A citação acima é muito importante, pois provoca o leitor a ir além do senso comum, em relação aos “anos dourados” do capitalismo. Na verdade, o senso comum volta o nosso olhar apenas para políticas públicas direcionadas a: educação, transporte,

saúde, habitação e etc. Deixando de lado, a ideia de que a intervenção estatal também teve o objetivo de assegurar maior estabilidade ao modo de produção capitalista, bem como garantir altas taxas de rentabilidade. O que de fato aconteceu, como podemos observar na citação abaixo:

Entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a passagem dos anos sessenta para os anos setenta, o capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história, fase que alguns economistas designam como os “anos dourados” ou, ainda “as três décadas gloriosas”. Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiriam mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração das ideias de Keynes) e sobretudo as taxas de crescimento mostravam-se muito significativas (Netto; Braz, 2012, p.208).

Ao analisar os fatores que teriam contribuído para os “bons resultados” obtidos neste período, Netto e Braz (2012) destacam a circulação de capitais entre diferentes regiões do planeta, mas principalmente as alterações promovidas na organização do trabalho industrial, por meio das inovações introduzidas por Frederick W. Taylor e Henry Ford. O taylorismo-fordismo teve a sua implementação inicial na indústria automotiva. Assim, seus fundamentos centrais são a fragmentação e a especialização das tarefas (Taylorismo), além da ampliação destes princípios por meio da produção e do consumo em massa (Fordismo), tornando-se fundamentais para a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e conseqüentemente na produção industrial.

Netto e Braz (2012), ao apresentarem suas conclusões sobre esta fase, definida por eles como “capitalismo democrático”, a consideram como um breve episódio no desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Mas o “capitalismo democrático” não foi mais que um breve episódio no desenvolvimento do MPC: na passagem dos anos sessenta aos setenta do século XX, ele entrou em crise e mecanismos de reestruturação foram implementados pela burguesia monopolista, revertendo as conquistas sociais alcançadas no segundo pós-guerra (de que Welfare State ficou como emblemático) e instaurando a terceira fase do estágio imperialista, configurada no capitalismo contemporâneo (Netto; Braz, 2012, p.208)

Na virada para a década de setenta, as taxas de lucro começaram a declinar, naquele que seria mais um ciclo de crise do modo de produção capitalista. Para Netto e Braz (2012), este ciclo de crise foi motivado pela redução no ritmo de crescimento, pela queda nas taxas de juro, e pelo fortalecimento dos movimentos sindicais, que passaram a exigir melhores salários e condições de trabalho, contestando a organização da produção nos moldes de produção taylorista-fordista. Para os autores, a profundidade da crise pôs fim aos “anos dourados” levou a articulação de um conjunto de respostas que promoveram mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais.

Estas mudanças serão abordadas na próxima fase do capitalismo, apresentada a seguir.

#### Fase 5: Capitalismo contemporâneo

A quinta fase do capitalismo teve suas origens em meados da década de 1970, lembrando aqui que estas datações servem apenas como referência, uma vez que o início de uma nova fase não implica o fim de todas as características da fase anterior. Como já mencionado previamente, a concepção de uma economia que tinha o estado como agente interventor nunca foi uma unanimidade na ciência econômica, de forma que a crise da década de 1970 abriu o espaço necessário, para que os defensores do liberalismo intensificassem sua crítica ao intervencionismo estatal e apresentassem uma proposta alternativa, visando a superação da crise. Um destes críticos do intervencionismo foi o economista Milton Friedman, para quem a crise do capitalismo teria sido provocada pela incompetência do Estado no gerenciamento da economia, por isso, ele questionava a intervenção do Estado na economia, advogando em favor da redução do papel do Estado e na defesa da livre concorrência.

A crise econômica que marca o fim dos “anos dourados” provocou mudanças não só na economia, visto que as transformações no cenário mundial envolvem questões econômicas, sociais, políticas e culturais.

Com efeito, a profundidade da crise que, na transição da década de sessenta para à de setenta, pôs fim aos “anos dourados” levou o capitalismo monopolista a um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial: mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorreram e estão ocorrendo num ritmo extremamente veloz e seus impactos sobre os Estados e nações mostram-se surpreendentes para muitos cientistas sociais (Netto; Braz, 2012, p.223).

A fase 5, aqui apresentada como: Capitalismo contemporâneo, e definida por Netto e Braz (2012) como a terceira fase do estágio imperialista, traz consigo as respostas do modo de produção capitalista, frente à crise que se apresentava. Uma resposta que se fundamentou em três pilares: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal.

**A reestruturação produtiva** – a virada da década de setenta para a década de oitenta, foi marcada por um salto tecnológico, com a chegada da automação, da robótica e da microeletrônica aos processos industriais. O que tornou possível a substituição de processos eletromecânicos pelos eletroeletrônicos, permitindo uma maior flexibilização dos processos produtivos atendendo às demandas de um mercado, onde a produção e o consumo em massa, já não atendiam mais.

Esta exigência de flexibilização e a disponibilidade de novas tecnologias, demandam uma nova forma de organizar a produção, que “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Antunes, 2003, p.23).

Portanto, a década de 1980 foi marcada por profundas transformações na estrutura produtiva e nas relações de trabalho em diversos países de capitalismo avançado, e o Brasil não foi exceção. As mudanças ocorridas nesse período foram tão impactantes que afetaram não apenas as condições materiais dos trabalhadores, mas também suas subjetividades e a dinâmica das relações de classe, conforme destacado por Antunes (2003).

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e no inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser* (Antunes, 2003, p.23)

Ao analisar a reestruturação produtiva, Antunes (2003) relaciona quatro pontos desse processo que contribuíram para o impacto na vida dos trabalhadores, são eles: 1. Flexibilização e Precarização do Trabalho, 2. Desindustrialização e Terceirização, 3. Erosão dos Direitos Trabalhistas, 4. Repercussões na Subjetividade e nas Relações de Classe.

#### 1. Flexibilização e Precarização do Trabalho

Uma das principais consequências da reestruturação produtiva na década de 1980 no Brasil e no mundo foi a intensificação da flexibilização e a precarização do trabalho. A abertura econômica e as políticas neoliberais, adotadas no período, incentivaram a terceirização, a contratação de mão de obra temporária e a flexibilização das relações de emprego. Isso resultou em condições de trabalho mais instáveis e na diminuição da segurança no emprego para muitos trabalhadores.

#### 2. Desindustrialização e Terceirização

A desindustrialização parcial do país foi outra consequência significativa da reestruturação produtiva. Setores industriais tradicionais, como o têxtil e o metalúrgico, sofreram com a competição global e a falta de investimentos em tecnologia. Como observado por Luiz Carlos Bresser Pereira (2019), essa desindustrialização afetou

negativamente a capacidade de geração de empregos na indústria, levando à busca por oportunidades em setores de serviços precários e informais.

### 3. Erosão dos Direitos Trabalhistas

A pressão por maior competitividade nas empresas, associada a mudanças nas políticas governamentais, resultou na erosão dos direitos trabalhistas. Desse modo, a reforma trabalhista de 1988, que flexibilizou as relações de trabalho, além da redução da capacidade de negociação coletiva enfraqueceu a posição dos sindicatos e dos trabalhadores, conforme mencionado por Antunes (2003). A consequência deste enfraquecimento foi a diminuição do poder de negociação por parte dos trabalhadores e o consequente fortalecimento de seus empregadores.

### 4. Repercussões na Subjetividade e nas Relações de Classe

Além das mudanças materiais, a reestruturação produtiva da década de 1980 também teve profundas repercussões na subjetividade dos trabalhadores e nas relações de classe, visto que o enfraquecimento dos sindicatos, a insegurança no emprego e a precarização do trabalho afetaram a autoestima e a identidade dos trabalhadores, conforme ressaltado por Antunes (2003). As formas de solidariedade e resistência também foram reconfiguradas diante dessas transformações.

Netto e Braz (2012), ao realizarem a mesma análise, apresentam conclusões semelhantes. Para eles, a transição da eletromecânica para a eletroeletrônica nos processos industriais, aumentou a complexidade destes processos, exigindo de um lado mais qualificação por parte do trabalhador, bem como a capacidade de executar múltiplas atividades. Porém, esta mesma reestruturação também exige um tipo de trabalhador sem nenhuma qualificação, ou seja, que possa ser descartável, isto é, passível de substituição a qualquer momento. Nestas duas condições, os empregados foram convertidos em colaboradores e a consciência de classe foi minada, abrindo espaço para as políticas de desregulamentação do trabalho, falsamente justificadas a partir do discurso da manutenção do emprego.

**A financeirização** - pode ser definida como o aumento significativo do poder e da influência do setor financeiro na economia em relação aos setores produtivos tradicionais. É uma mudança estrutural que se manifesta em várias dimensões da economia, tais como: a expansão do setor financeiro, a crescente complexidade dos

instrumentos financeiros, a maior interconexão dos mercados financeiros globais e a elevada dependência das finanças no funcionamento das empresas e das famílias.

Ao buscar as origens da financeirização, encontramos vários fatores que contribuíram para a sua consolidação, tais como: 1. Desregulamentação Financeira: A desregulamentação dos mercados financeiros, que começou nas décadas de 1980 e 1990 e atingiu muitos países, permitindo maior crescimento e especulação financeira. 2. Inovações Financeiras: O desenvolvimento de produtos que favorecem os ganhos financeiros e a especulação. 3. Globalização Financeira: A globalização facilitou o fluxo de capital entre países e aumentou a interconexão dos mercados financeiros globais. 4. Desindustrialização: A diminuição da importância da produção manufatureira em algumas economias desenvolvidas levou a um maior foco em atividades financeiras.

A financeirização trouxe desafios complexos para as economias globais. O aumento da desigualdade, a instabilidade financeira e a perda de foco na produção real são preocupações significativas. Para Netto e Braz (2012), as finanças se transformaram no sistema nervoso do capitalismo, ao possibilitar a geração de riquezas sem a mediação da produção.

**A Ideologia Neoliberal** – A redução das taxas de lucro marca o início da crise e dá aos defensores do livre mercado o discurso almejado para condenar a regulação do capital, por meio da social-democracia, já que este modelo não atendia mais às exigências do capital. Dessa forma, a discussão referente ao Estado mínimo é retomada, dentro de um projeto que visava remover todos os entraves e regulamentações que dificultassem o desenvolvimento capitalista.

É neste contexto que a corrente neoliberal ganha maior espaço ao defender as bandeiras: da liberalização econômica, da redução do papel do Estado, do individualismo e da meritocracia. O neoliberalismo como corrente de pensamento econômico, político e social não teve um criador único. Ele é o resultado da contribuição de vários pensadores e economistas, que desenvolveram suas ideias durante o século XX. Destacamos aqui alguns deles e suas principais contribuições: Friedrich Hayek, economista austríaco, é frequentemente considerado um dos principais teóricos do neoliberalismo, inclusive, em seu livro "O Caminho da Servidão" (1990) argumentou contra a intervenção estatal na economia e defendeu a importância da liberdade econômica individual. Milton Friedman, economista americano, desempenhou papel fundamental na popularização das ideias neoliberais. Seu trabalho, incluindo o livro "Capitalismo e Liberdade" (1995), defendeu

a liberdade de mercado e a minimização da intervenção estatal na economia. Esta lista de contribuições pode ser ampliada uma vez que como já mencionado, o neoliberalismo não é o resultado do pensamento de um único teórico/economista, mas de muitos, o que o torna espaço de disputas, na busca de consenso em torno de seus conceitos centrais.

Ao defender a liberalização econômica, a redução da intervenção estatal, o individualismo e a meritocracia, o neoliberalismo como versão do “capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo todas as regulamentações que lhe foram impostas como resultado da luta do movimento operário e das camadas trabalhadoras” (Netto; Braz, 2012, p.237).

Neste processo de destruição das regulamentações e redefinição do papel do Estado, as políticas públicas também são duramente criticadas, pois de acordo com os defensores do “Estado Mínimo” elas seriam as responsáveis pela crise do capital.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista (Azevedo, 2004, p.13).

### **1.3 – Segredos do sucesso neoliberal e as consequências desta nova razão de mundo**

A presente exposição, até este momento, limitou-se a apresentar as características gerais do capitalismo e de suas diferentes fases. No entanto, a compreensão das categorias cidadania e trabalho, inseridas no contexto do capitalismo contemporâneo, que são o nosso objeto de estudo, exigem um aprofundamento de duas questões: a primeira diz respeito ao segredo do sucesso do neoliberalismo e a segunda trata das consequências trazidas pelas mudanças implementadas, nesta fase.

Para dar resposta à primeira questão, recorreremos ao trabalho da economista Leda Paulani: *Modernidade e Discurso econômico*, onde ela discute o individualismo econômico, a partir da análise de Hayek, que questiona o “homem economicus”. Ao fazer este processo, ela contrapõe as ideias de Hayek a de diversos teóricos do campo das ciências econômicas, percorrendo esta trajetória, a estudiosa apresenta a disputa em torno do tema liberalismo. Para este trabalho importa compreender o que permitiu que os defensores das ideias liberais, que tinham ficado recolhidos durante trinta anos (“anos dourados”), encontrassem o espaço necessário para o seu retorno. A resposta está na crise

econômica da década de 1970, momento em que os liberais aproveitaram para colocar a culpa, pela crise, no intervencionismo estatal, e propor o receituário neoliberal como única alternativa possível.

Neste ponto, temos um dos indicativos do “sucesso neoliberal”<sup>6</sup>, pois frente à crise de que se apresentava, ele não propõe uma discussão teórica sobre o tema, mas sim uma receita, apresentada como um único caminho para superação da crise. Aproveitando a analogia da receita, a ideia era simples. A sociedade estava doente (crise) e os teóricos da ciência econômica, defensores do neoliberalismo, que já vinham criticando o modo de viver da sociedade (Estado do Bem-estar Social), se apresentam agora como médicos que conhecem o problema e o remédio a ser ministrado (receituário neoliberal). Como o médico que fez o diagnóstico da doença, os defensores do neoliberalismo também prescrevem o seu receituário e os processos a serem seguidos.

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, normativo: o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. Em decorrência disso, ele é essencialmente prescritivo, arrolando as medidas que devem ser tomadas para que seja construído (ou reconstruído) este mundo ideal, completamente organizado pelo mercado (Paulani, 2005, p.136).

Neoliberalismo é o nome que se dá a um corpo de regras que devem ser aplicadas, um receituário que deve ser seguido à risca para devolver o mercado ao lugar que lhe é de direito (Paulani, 2005, p.129).

A adoção do receituário neoliberal como norma que visa colocar tudo sobre a determinação do mercado, fez com que a ciência econômica perdesse o seu sentido, já que o objetivo final já foi definido, juntamente com os meios para chegar a ele. Assim, a meta de atingir o “ótimo social” ficou para trás.

Não há papel aí, portanto para a “ciência” econômica. A norma que define esta doutrina não decorre da constatação “científica” (que seria em principio produzida pelo paradigma neoclássico) de que essa sociedade é a melhor possível e/ou de que o mercado é um demiurgo de um processo que maximiza utilidades e lucros e minimiza custos, produzindo o “ótimo social”. As pretensões científicas da teoria atrapalham a consecução dos objetivos concretos e práticos da economia capitalista. A ciência não demonstra e nem pode demonstrar nada; ela não “prova” que esse mundo é o mais eficiente possível, que nele todos os agentes podem ver realizadas suas pretensões; ela não diz que a realização mútua de desejos de oferta e demanda é eterno e durará sempre. A ciência está muda, é desnecessária, mais atrapalha que ajuda (Paulani, 2005, p.136).

---

<sup>6</sup> Ao falar do “sucesso neoliberal” inserimos aspas por compreender, que este é um sucesso restrito apenas àqueles que são beneficiados pelo neoliberalismo e que estão de acordo com o receituário que ele carrega. O “sucesso” neste caso refere-se à constatação de os elementos que constituem o receituário neoliberal estão presentes na atual forma de organização do modo de produção capitalista.

Outro fator considerado como a razão do “sucesso neoliberal” é a sua capacidade de se fazer presente em todos os campos: político, econômico, social e cultural. Ao ter essa onipresença, o neoliberalismo consegue neutralizar toda e qualquer forma de reação contra o seu receituário, transformando os debates em discussões vazias, fruto do abandono da discussão científica e da adoção da retórica como forma de convencimento.

Muito mais incisivo, por isso, do que o liberalismo original, o neoliberalismo demonstra uma capacidade insuspeita de ocupar todos os espaços, de não dar lugar ao dissenso. Confirmando sua natureza de puro receituário econômico destinado a recolocar o mercado no lugar que de direito lhe pertence, essa característica onipresente do neoliberalismo tem levado, no limite, a transformar o processo politicamente moderno de nossas sociedades em meros rituais vazios, sem nenhuma importância, processos que em nada modificam o curso inexorável da marcha econômica (Paulani, 2005, p.126).

A capacidade que o neoliberalismo tem de ocupar todos os espaços é tão grande que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) vão falar da criação de uma nova razão do mundo, a partir do receituário neoliberal. Tema que será abordado mais à frente, ao buscarmos respostas para a nossa segunda questão, que visa apontar as consequências da implantação do modelo neoliberal.

Sintetizando uma resposta para a primeira questão, podemos dizer que o segredo do sucesso neoliberal pode ser encontrado na conjuntura histórica, que permitiu a aplicação do seu receituário como única alternativa, no seu caráter normatizador que relega a ciência ao segundo plano, sua capacidade de ocupar todos os espaços, neutralizando qualquer possibilidade de reação. Tudo isso feito com a conivência do indivíduo neoliberal, um ser que se orgulha de sua “liberdade”. Uma liberdade que tem como fundamento o individualismo e a meritocracia.

Um indivíduo cuja autonomia e independência reduz-se à sua capacidade de escolher a marca e o modelo do boné e da jaqueta que vai vestir para transgredir e desconstruir a ordem instituída pode ser qualquer coisa, menos o indivíduo efetivamente autônomo dos sonhos e da teoria metafísica dos “grandes valores” (o Bem, a Razão, a Individualidade). A destruição do indivíduo, sua idiotização, aparece como afirmação incondicional da individualidade na sua capacidade de se impor e até destruir a ordem estabelecida (Paulani, 2005, p.139).

Chegamos agora ao que poderíamos definir como consequências da implantação do modelo neoliberal, quando propomos uma resposta para a nossa segunda pergunta: quais as consequências da implantação do neoliberalismo? Para ajudar nesta resposta, recorreremos a Dardot e Laval (2016), pensadores que defendem a teoria de que a adoção do modelo neoliberal passa pela imposição de uma “Nova Razão do Mundo”. Uma razão que de acordo com eles, submete todos os aspectos da vida ao modelo de gestão do capital.

O neoliberalismo se impôs como a nova razão do mundo, não deixando incólume nenhuma esfera da vida. O que se acha em causa é a forma de existência na modernidade última. Sua norma fundamental é a competição mortífera modelando tudo da vida social introjetada na subjetividade dos indivíduos pelo capital e seu mercado (Dardot; Laval, 2016, p.3).

Ao apresentar esta teoria, os autores retomam a dimensão histórica do capitalismo, suas contradições e metamorfoses, mostrando como o neoliberalismo o transformou, deixando claro que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma forma de política econômica.

O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016, p.7).

Ao se configurar como um sistema normativo, o neoliberalismo promove mudanças em todos os níveis da sociedade, alterando o padrão das relações entre indivíduos no seu convívio em sociedade, e mesmo consigo mesmo. Todas as instâncias da vida passam a ser orientadas a partir dos mesmos princípios utilizados pela gestão empresarial, onde o que importa é o resultado alcançado. Neste processo, as pessoas são transformadas em adversárias, que vão utilizar o discurso do individualismo e da meritocracia para justificar o seu sucesso, numa sociedade onde a desigualdade e a miséria são ampliadas dia a dia.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p.14).

Ao citar Dardot e Laval, é importante dizer que a obra utilizada para compor esta análise é “A Nova Razão do Mundo”, publicada em 2016, onde os autores buscam compreender o neoliberalismo, quase um terço de século, depois que o receituário neoliberal começou a ser implementado, ou seja, trata-se de uma obra que apresenta constatações e não ideias ou especulações dos autores. É a partir destas constatações que os autores definem que “o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um

capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” (Dardot; Laval, 2016, p.15).

Nesta nova razão do mundo, toda tomada de decisão é orientada pela competitividade, mesmo que sejam decisões que não estejam diretamente vinculadas a demandas de mercado. Este aspecto evidencia os efeitos da mercantilização da razão, pois mesmo não sendo uma decisão de ordem financeira, o raciocínio utilizado para a tomada das decisões segue a princípios mercantis.

A exigência de "competitividade" tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma "mercantilização sorrateira", mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa. É essa "racionalização da existência" que, afinal, como dizia Margaret Thatcher, pode "mudar a alma e o coração (Dardot; Laval, 2016, p.24).

A criação de uma nova razão do mundo implica mudar o papel de instituições como o Estado, que a exemplo dos demais componentes da sociedade também passam por um processo de mercantilização, pois o Estado é colocado a serviço do mercado e passa a ter a função de eliminar qualquer entrave ao desenvolvimento capitalista.

No processo de construção desta nova racionalidade, a política neoliberal também proveu a mudança do homem, visando a sua adaptação às exigências do mercado.

...a política neoliberal deve mudar o próprio homem. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais (Dardot; Laval, 2016, p.87).

A citação acima fala da necessidade de desenvolver no homem a capacidade de se adaptar a uma realidade dinâmica, ou seja, em constante mudança. Na verdade, a ideia de preparar o homem para se adaptar, retira dele a dimensão da construção histórica, pois quem é educado para se adaptar não pensa em transformar a realidade na qual está inserido, restando-lhe como alternativa apenas a adaptação. Ao discutirmos as categorias cidadania e trabalho, no terceiro capítulo deste texto retomaremos o debate sobre formar para a adaptação, quando tratarmos do papel da educação no contexto do neoliberalismo.

No neoliberalismo, o indivíduo plenamente adaptado é chamado de empreendedor e “é um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro

que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação dos bens” (Dardot; Laval, 2016, p.15). Mais uma vez os autores destacam que a nova razão do mundo e por sua vez o empreendedorismo, não envolvem apenas questões ideológicas e econômicas, mas como uma razão que orienta todas as suas tomadas de decisão, transformando o indivíduo em empreendedor de si mesmo.

Trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da faculdade empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais "enterprising" possível. (Dardot; Laval, 2016, p.87).

Ao se assumir como empreendedor de si mesmo, o indivíduo passa a se tratar como capital, e como tal precisa buscar a sua constante valorização.

Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria e investimentos de longo prazo em títulos da bolsa são aspectos dessa "capitalização da vida individual" que, à medida que ganhava terreno na classe assalariada, erodia um pouco mais as lógicas de solidariedade (Dardot; Laval, 2016, p.198).

A busca da valorização individual, tendo a meritocracia como o critério central, contribui para eliminar a dimensão coletiva, ao mesmo tempo em que isenta o Estado, de toda e qualquer responsabilidade, já que o indivíduo passa a ser o único responsável pelo seu destino e por isso precisa fazer por merecer.

Se o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência. A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade. (Dardot; Laval, 2016, p.209).

Até mesmo o desemprego é transformado em responsabilidade do trabalhador, ou seja, a política neoliberal responsabiliza o desempregado pelo desemprego.

No terreno da política de emprego, a disciplina neoliberal consistiu em "responsabilizar" os desempregados utilizando a arma da punição contra aqueles que não aceitavam dobrar-se às regras do mercado. O desemprego traduzia uma preferência do agente econômico pelo ócio quando este é subvencionado pela coletividade, portanto, o ócio seria "voluntário". Querer reduzi-lo por meio de políticas de reflexão é inútil, e até nefasto, segundo a doutrina da taxa de desemprego natural (Dardot; Laval, 2016, p.216).

Neste processo, os trabalhadores foram levados a interiorizar os princípios neoliberais da "autonomia controlada", "coerção flexível", "autocontrole". As empresas,

por sua vez, passaram a individualizar os objetivos, fazendo uma gestão com base em metas, avaliações de desempenho e autocontrole dos resultados.

Tendo como base os pontos destacados acima, resumimos a resposta a nossa segunda questão dizendo que a implantação do modelo neoliberal tem entre suas consequências: a criação de uma “nova razão de mundo”, processo que implica na estruturação de uma nova racionalidade, que submete todos os aspectos da vida à lógica do mercado, alterando os papéis do homem e do Estado. O Estado reduziu a sua dimensão social e passou a atuar como empresa responsável por articular os diversos segmentos de mercado, tendo como objetivo principal a eliminação de tudo que possa representar entraves ao desenvolvimento econômico. Quanto ao homem, sua vida foi mercantilizada, e ele foi transformado no empreendedor de si mesmo, assumindo a responsabilidade total pelo seu sucesso/fracasso. Neste processo, o homem perdeu a dimensão de conjuntura como construção histórica, e por isso passiva de transformação. Assim, por meio da educação e da imprensa ele foi convencido de que a sua missão é adaptar-se às necessidades do mercado, e que o seu sucesso depende exclusivamente dele, o que transformou individualismo e meritocracia em palavras de ordem.

Ao finalizar as considerações iniciais sobre o modo de produção capitalista em suas diferentes fases, retomamos Dardot e Laval (2016), pois se torna urgente a necessidade de uma proposta de razão de mundo que represente uma alternativa em relação à razão neoliberal. Logo, precisa-se elaborar propostas alternativas, em que o humano e o social sejam os valores centrais, e não o mercado como ocorre na proposta neoliberal.

#### **1.4 – O trabalho na sociedade do capital**

Em nossa pesquisa nos propomos a investigar como a categoria trabalho aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Para tanto, apresentamos a conceituação de trabalho que será utilizada como referência para a análise destes documentos.

Pensar a categoria trabalho nos remete à pré-história da humanidade, evidenciando que os homens primitivos viviam da coleta e da caça, pois não haviam desenvolvido técnicas (processo e ferramentas) para transformação dos recursos naturais a seu favor, por meio daquilo que viria a ser chamado: trabalho.

Partindo de uma concepção “evolucionista”, ao longo de sua história, a espécie humana teria passado por um extenso processo de evolução, passando a utilizar e transformar recursos naturais de forma intencional (uso de lascas de pedras, polimento

das pedras e descoberta dos metais). Desse modo, a possibilidade de transformar a natureza a seu favor criou melhores condições de vida para a espécie humana, viabilizando a produção de alimentos, o processo de sedentarização e o surgimento de vilas e cidades, inserindo o trabalho como atividade produtiva, elemento importante da ordem social.

Visando padronizar a compreensão sobre o que entendemos como trabalho, partiremos da definição apresentada por Karl Marx (2013), que define o trabalho como a mediação entre o homem e natureza, visando aumentar a utilidade dos recursos naturais para os homens. Dessa forma, o homem utiliza corpo e mente para realizar esta transformação, sendo ele mesmo também transformado.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p.327).

É também em Marx que buscamos a característica que distingue o trabalho humano do trabalho dos animais. Para ele, a principal diferença reside no fato de que o ser humano inicia um trabalho projetando o resultado final em sua mente, ou seja, ao fazer uma determinada atividade de transformação, o homem imagina qual será o seu resultado final.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p.328).

Ainda de acordo com Marx, o trabalho não depende unicamente do desejo de transformar um determinado recurso natural. Para transformar este desejo em realidade concreta, o trabalho é constituído por três elementos: "... a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios" (Marx, 2013, p.329). Esta citação tem grande relevância quando o trabalho é analisado no modo de produção capitalista, pois como veremos mais à frente, neste modo de

produção, o homem é destituído dos objetos e dos meios, restando-lhe apenas a sua força de trabalho.

Aqui chegamos a outro ponto importante em relação ao trabalho, o fato de que ele está presente em todos os tipos de sociedade, independentemente do modo de produção utilizado. A atividade humana de transformar os recursos naturais, potencializando o seu valor de uso, está presente nas comunidades primitivas, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo. Para Marx (2013), o que distingue as épocas econômicas não é o que é produzido, mas os meios utilizados no processo de produção.

Como a presente pesquisa não tem o objetivo de compreender a etimologia da palavra “trabalho”, nos limitamos a sugerir a leitura da obra de François Vatin (2022), onde ele faz esta análise. O autor alerta seus leitores sobre o tratamento da etimologia deste conceito, com ênfase negativa, a exemplo do que normalmente acontece ao associarmos a origem da palavra trabalho à palavra *tripalium*, que vem do latim e é associada a um instrumento de tortura, dando-lhe uma conotação do trabalho como penúria e sofrimento. De acordo com o autor, esta associação é em parte verdadeira, porém a ampliação da busca pela etimologia desta palavra nos apresentará outras possibilidades de interpretação quanto a sua origem.

A exemplo do que ocorre com a etimologia da palavra trabalho, a relação entre o homem e o trabalho também adquire sentidos diferentes ao longo do tempo. Se consideramos as comunidades primitivas, poderíamos dizer que o trabalho resultava de uma necessidade de aumentar o valor de uso de um determinado objeto, visando atender a uma demanda individual. Já nas sociedades escravistas, o trabalho passa a ter um caráter compulsório, o que permite a sua vinculação a uma condição de sofrimento. No feudalismo, a dimensão compulsória é amenizada, dando espaço a vínculos de compromisso que constituíram as relações de servidão. A transição da Idade Média para a sociedade moderna também trouxe profundas mudanças na relação do homem para com o trabalho. No capitalismo, o homem, agora “livre”, porém destituído do objeto e dos meios para a sua transformação, passa a contar apenas com a sua força de trabalho que será vendida ao capitalista.

Partindo das informações apresentadas no parágrafo acima, podemos constatar que o trabalho, enquanto atividade produtiva é afetado diretamente pelas diferentes formas de organização das sociedades ao longo do tempo, o que nos leva a buscar compreender qual é o seu papel no modo de produção capitalista, em sua fase neoliberal. Local onde se encontra os documentos utilizados em nossa análise.

Como apresentado em nossa introdução, o modo de produção capitalista tem como principais características: o direito à propriedade privada, a liberdade econômica, a acumulação de riquezas, o trabalho assalariado e as diferentes classes sociais. Destacamos entre estas características o trabalho assalariado, característica fundante do capitalismo. No processo de constituição do capitalismo uma das etapas foi de expropriação dos trabalhadores, processo no qual os trabalhadores perderam o acesso ao objeto (matéria-prima) e aos meios de produção (ferramentas). Esta expropriação é um dos pilares que fundamentam o modo de produção capitalista, pois cria dois grupos sociais distintos: aqueles que são os donos dos meios de produção e aqueles que passam a ter como único recurso a sua força de trabalho. Marx (2013) mostra que os historiadores burgueses apresentam esta transição como um processo de libertação dos produtores, que agora são livres para vender a sua força de trabalho.

Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses (Marx, 2013, p.962).

A visão atribuída aos pensadores burgueses é extremamente ideológica, pois dá legitimidade ao processo que cria os grupos necessários ao modo de produção capitalista, colocando de um lado aqueles que já possuem dinheiro e querem atribuir mais valor a ele por meio da exploração do trabalho, e do outro os trabalhadores que passam a contar apenas com a sua força de trabalho. Na citação abaixo, Marx trata esta divisão em classes, como etapa imprescindível no processo de estruturação do capitalismo.

Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra da força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção (Marx, 2013, p.961).

Vatin (2022), ao falar da invenção do trabalho assalariado, contextualiza sua origem na concepção liberal de organização econômica, marcando o rompimento com a estrutura estamental que caracterizava o Antigo Regime.

O trabalho assalariado se desenvolve no contexto de uma concepção liberal de organização econômica. Em uma ruptura com o estamento do Antigo Regime, o liberalismo coloca o direito a todos de fazer melhor uso das suas capacidades

no contexto das relações comerciais livres em que os co-negociantes estão em uma relação de igualdade. De acordo com tal esquema, o trabalhador “aluga” o seu trabalho ao empregador, a quem ele somente está ligado por um contrato mercantil (Vatin, 2022, p.65).

Ao vender/alugar a sua força de trabalho ao capitalista, o trabalhador se sujeita a duas condições, a primeira delas é a perda de sua autonomia, uma vez que ele passa a atuar de acordo com a vontade do capitalista, e o segundo ponto, não menos importante é o fato de o resultado do trabalho realizado durante o tempo em que ele está vinculado ao capitalista por meio de um contrato mercantil, não lhe pertence.

Como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o processo de trabalho revela dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. De seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção (Marx, 2013, p.336).

Marx (2004) descreve esta etapa como a alienação do trabalho, pois o trabalho é transformado em mercadoria. De forma que os trabalhadores não têm controle sobre o que produzem. Eles geralmente não têm voz na determinação do que é produzido, como é produzido ou para quem é produzido. O resultado é que os produtos do trabalho dos trabalhadores não refletem suas próprias necessidades, valores ou interesses. Isso cria uma sensação de estranhamento em relação ao que eles produzem, pois não têm uma conexão significativa com o resultado final.

Para Marx, o trabalho deveria completar o ser humano, por meio do desenvolvimento de habilidades e criatividade, que lhe produzissem significados. Porém, no capitalismo o trabalho é monótono e desprovido de significado, de forma que ao se dedicar a atividades fragmentadas e repetitivas o trabalhador vai se afastando de sua própria humanidade.

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu* trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeits*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior (e) tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (Marx, 2004, p.80).

Como observado no texto acima, a sociedade do capital consome o tempo e a energia do trabalhador, afastando-o daquilo que seria a sua realização como homem omnilateral<sup>7</sup>.

Tendo apresentado o conceito de trabalho e a sua distinção em relação ao trabalho assalariado, passamos a tratar agora das mudanças promovidas pelo modo de produção capitalista, em sua fase neoliberal, onde o pilar referente à reestruturação produtiva promoveu impactos significativos na relação do homem para com o trabalho. A reestruturação produtiva foi uma reconfiguração abrangente que afetou profundamente os sistemas de produção, a tecnologia, a organização do trabalho e as relações de emprego em todo o mundo.

Aqui, serão apresentados alguns pontos da reestruturação produtiva que afetaram diretamente o mundo do trabalho, tanto no que se refere ao modelo de organização dos processos industriais que eram orientados pelo taylorismo/ fordismo, e passaram a ser direcionados tanto pelo toyotismo, quanto pela modernização dos processos industriais com a introdução da robótica e da eletroeletrônica em substituição aos processos eletromecânicos. Estas duas mudanças tiveram como resultado direto a redução de vagas de emprego formal principalmente no segmento industrial.

O toyotismo nasceu na fábrica da Toyota no Japão no pós-guerra em 1945, possuindo as seguintes características em contraposição ao taylorismo/ fordismo:

- 1). Sua produção muito vinculada à demanda.
- 2). Ela é variada e bastante heterogênea.
- 3). Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções.
- 4). Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque que, no *toyotismo* devem ser

---

<sup>7</sup> O conceito de "homem omnilateral" refere-se a uma abordagem ou visão do ser humano como alguém que possui múltiplas dimensões, habilidades e potenciais, em oposição a uma perspectiva limitada que o reduz a apenas uma faceta de sua existência. Essa concepção ampla reconhece a complexidade e a diversidade das capacidades humanas, enfatizando que o ser humano é capaz de se envolver em uma ampla gama de atividades e manifestar diversas características. O termo "homem omnilateral" é um conceito que foi introduzido e popularizado por Friedrich Schiller, um poeta e filósofo alemão, em sua obra "Cartas sobre a Educação Estética do Homem" (1795). Schiller argumentava que o ser humano deveria aspirar a uma formação integral e equilibrada em todas as dimensões da vida, incluindo intelectual, moral, estética e física. O "homem omnilateral" é aquele que busca desenvolver todas as suas faculdades e capacidades de maneira equilibrada e harmoniosa (Schiller, 1989).

mínimos. Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior. Ela horizontaliza o processo produtivo e transfere a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela (Antunes, 2003, p.181).

Apesar de poucos, os aspectos que diferenciam o toyotismo em relação aos modos de produção anteriores, precisam ser compreendidos com maior profundidade. O primeiro ponto trata de uma gestão da produção a partir da demanda, virando de cabeça para baixo a lógica de produção do taylorismo/ fordismo que buscavam a redução dos custos produtivos por meio de uma produção em massa, que era empurrada para o mercado. No segundo ponto, o toyotismo, ao defender uma produção gerida pela demanda, amplia o portfólio dos produtos oferecidos, dando ao consumidor a possibilidade de escolher o produto que ele pretende adquirir em um portfólio adaptado à sua necessidade. Neste modelo, como a fábrica se coloca à disposição dos clientes, ela precisa reorganizar os seus processos de forma que consiga atender esta demanda flexível. O terceiro ponto trata especificamente da condição do trabalhador, que precisa se preparar para desempenhar diversas funções, ao mesmo tempo em que trabalha em equipe.

Para Antunes (2003), no toyotismo o trabalhador precisa ser cooptado, ele precisa ser convencido de que aquele é o único caminho e que em função disso ele precisa se sentir parte do processo.

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do ser que *trabalha* ao “espírito” Toyota, à “família” Toyota, é de muito maior intensidade, é *qualitativamente* distinta daquela existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais *despótica*; aquela, a do toyotismo, é mais consensual, mais *envolvente*, mais *participativa*, em verdade mais *manipulatória* (Antunes, 2003, p.42).

Ao manipular o trabalhador, o toyotismo se apropria do seu saber e também do seu fazer, uma vez que o indivíduo é convencido a pensar e agir para o capital. O resultado do seu trabalho continua lhe sendo estranho, porém ele é induzido a executar o seu trabalho, ao mesmo tempo em que pensa em melhorias contínuas, pois no discurso ele não é mais tratado como empregado, mas como um colaborador corresponsável não só pelo produto, mas pelo resultado da empresa.

O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. *Aparência* porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e *como* produzir não pertence ao trabalhador (Antunes, 2003, p.42).

A citação acima reforça e atualiza a ideia do trabalho alienado, uma vez que o toyotismo, no contexto do capitalismo neoliberal, exige cada vez mais dos trabalhadores, mas continua os mantendo alheios às grandes tomadas de decisões referentes ao processo. Netto e Braz (2012), ao analisarem os impactos destas mudanças na vida do trabalhador, destacam três pontos significativos: 1) as atividades se tornaram mais complexas; 2) O trabalhador passou a ter que se qualificar mais para atender a múltiplas demandas; 3) O trabalhador foi convertido em colaborador e a consciência de classe foi minada.

Dardot e Laval (2016), ao analisarem a condição do trabalho no contexto da racionalidade neoliberal, apontam para o fim da disputa entre as diferentes classes que constituem o modo de produção capitalista: burguesia e proletariado. Uma vez que a razão neoliberal induz o trabalhador a assumir o imaginário do capitalista como sendo seu.

O que distingue a nova lógica normativa é que ela não exige uma renúncia total do indivíduo em proveito de uma força coletiva invencível e de um futuro radioso, mas deseja obter uma sujeição não menos total de sua participação num jogo "ganha-ganha", segundo a fórmula eloquente que supostamente explica a vida profissional e social. Enquanto no velho capitalismo todo mundo perdia alguma coisa (o capitalista perdia o gozo garantido de seus bens pelo risco assumido, e o proletário, a livre disposição de seu tempo e força), no novo capitalismo ninguém perde, todos ganham. O sujeito neoliberal não pode perder, porque é a um só tempo o trabalhador que acumula capital e o acionista que desfruta dele. Ser seu próprio trabalhador e seu próprio acionista, ter um desempenho sem limites e gozar sem obstáculos os frutos de sua acumulação, esse é o imaginário da condição neossubjetiva. A espécie de desacoplamento verificado (Dardot; Laval, 2016, p.362).

No quarto ponto destacado por Antunes (2003), em relação às diferenças entre o taylorismo/ fordismo e o toyotismo, estão as alterações diretas na forma de organização das linhas de produção, destacando a redução dos estoques ao longo do processo produtivo e a exigência de que os componentes sejam entregues no momento certo de sua utilização. Neste ponto, o autor ainda destaca a horizontalização da produção, que ocorre quando as empresas terceirizam etapas associadas ao escopo de sua atividade central, e dessa forma possam concentrar o seu foco naquilo que é a sua atividade principal, por exemplo, uma indústria de automóveis, monta carros, e deve se especializar nesta etapa. Ao fazer isso, ela transforma a fabricação dos componentes necessários ao seu processo produtivo, em demandas secundárias, que podem ser terceirizadas em outras empresas, desde que elas estejam dispostas a cumprir com as exigências do toyotismo, entre as quais destacamos duas: os prazos de entrega e padrão de qualidade.

Como apresentado anteriormente, a reestruturação produtiva como um dos princípios que fundamentam a fase neoliberal do modo de produção capitalista, encontrou

um grande aliado no toyotismo. Fundamentando-se na necessidade urgente de modernizar os processos produtivos, o toyotismo incorporou elementos da razão neoliberal, tais como: a flexibilidade, a desregulamentação, o individualismo e a meritocracia.

Nesta conjuntura, em que a superação da crise econômica justificava todas as barbaridades, o emprego foi precarizado, pois as máquinas eletroeletrônicas substituíram parte da mão-de-obra, logo, os trabalhadores que permaneceram nas indústrias estão sendo pressionados para se tornarem multifuncionais e mais produtivos, sob a ameaça constante de perda do emprego formal. Esse passou a ser um risco real, já que com a automação de parte dos processos industriais e com o ganho de produtividade alcançado pelo toyotismo, o número de postos de trabalhos formais no segmento industrial, foram reduzidos.

Para Antunes, as mudanças iniciadas na década de 1980 foram tão intensas, para a classe que vive do trabalho, que atingiram “não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a *sua forma de ser*” (Antunes, 2003, p.23)

É neste modo de produção, onde o trabalho foi mercantilizado, alienado, transformado em gozo, que se encontra o nosso objeto de estudo. Com a presente pesquisa pretendemos compreender como os documentos que normatizam a educação no Brasil e em Goiás, concebem a categoria trabalho e o que elas pretendem ao definir a formação para o trabalho entre os seus objetivos.

### **1.5 – As diferentes cidadanias**

A segunda categoria que compõe nossa pesquisa é a cidadania, sua compreensão, a exemplo do que acontece com a categoria trabalho, também exige de nós o entendimento da materialidade histórica que a envolve, uma vez que ela não é uma categoria estanque e nem possui um padrão único passível de aplicação em diferentes locais e situações. Cidadania é o resultado de construções históricas, normalmente mediadas por lutas coletivas. Jaime Pinsky, na introdução do livro: *História da Cidadania*, fala da existência de diferentes cidadanias.

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos

ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto do cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam (Pinsky, 2003, p.9).

A citação acima mostra a dinamicidade da categoria cidadania, tanto no que se refere à dimensão de tempo, quanto de espaço, pois mesmo considerando um determinado recorte temporal, a cidadania pode apresentar características diferentes de um local para outro, ou seja, cidadania é uma categoria que não possui um significado universal.

A mesma dificuldade verificada quanto à definição de um conceito único para cidadania, também é encontrada quando começamos a pesquisar sobre suas origens. Neste processo, alguns vão apontar que sua origem é grega, outros vão dizer que ela é anterior aos gregos, tendo a sua pré-história no povo hebreu, “nos profetas sociais que anunciavam o Deus da cidadania.

A doutrinação dos chamados profetas sociais estabelece os princípios do monoteísmo ético, que é, por sua vez, a base das grandes religiões ocidentais (cristianismo e islamismo além do judaísmo) e se constitui, provavelmente, na primeira expressão documentada e politicamente relevante (até por suas consequências históricas) do que podemos chamar de pré-história da cidadania (Pinsky, 2003, p.17).

Como a presente pesquisa não tem o objetivo de fazer um estudo detalhado sobre as origens históricas da cidadania, não nos deteremos neste ponto<sup>8</sup>, partindo então para a apresentação do processo de que levou a estruturação do conceito de cidadania que será utilizado como base no presente estudo. De acordo com Pinsky, ela teria sido instaurada a partir de processos de luta, como podemos observar na citação abaixo.

A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Estados Unidos da América do Norte, e na revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias (Pinsky, 2003, p.10).

A cidadania que emerge destas lutas pode ser definida como moderna, contando com três elementos constituintes: o civil, o político e o social. Thomas Humphrey

---

<sup>8</sup> Caso o leitor tenha interesse em aprofundar a pesquisa sobre as origens da história da cidadania, sugerimos a leitura da obra: História da Cidadania, organizada por: Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinky

Marshall, ao apresentar o conceito de cidadania, o faz dizendo que esta divisão é considerada comum entre os sociólogos.

Estarei fazendo o papel de um sociólogo típico se começar dizendo que pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise é, neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica. Chamarei estas três partes ou elementos de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (Marshall, 1967, p.63).

Façamos aqui uma importante observação sobre o conceito apresentado na citação acima. Nesta definição, os elementos: civil, político e social são apresentados como partes integrantes da mesma categoria. No entanto, é importante retomar os estudos de Marshall (1967), quando fala da necessidade de divórcio entre estas diferentes partes para que elas pudessem ter um desenvolvimento independente, e só depois serem integradas como definição para cidadania. Para ele, a integração de cada um destes elementos teria ocorrido em séculos diferentes.

Quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente – os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos (Marshall, 1967, p.66).

Marshall, ao tratar deste divórcio, o entende como um fator positivo, pois teria permitido o desenvolvimento e a consolidação, a partir de um nível maior de independência entre os elementos.

Salientamos mais uma vez que a complexidade da categoria cidadania impede a existência de uma definição única, como já mencionado anteriormente. Desta forma, o conceito que estamos apresentando e utilizando como base para a nossa análise, é aquele em torno do qual existe maior consenso, tendo sido consolidado em países da Europa, como Inglaterra e França.

Outro aspecto relevante em relação à história da cidadania, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento na Europa Ocidental, é a compreensão de que as mudanças incorporadas a esta categoria, ocorrem em paralelo ao processo de desenvolvimento do capitalismo. Situação que poderia representar uma contradição se considerarmos que “a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes aos status” (Marshall, 1967, p.76). Na verdade, o capitalismo é um sistema estruturado em classes, tendo como princípio a existência de desigualdade entre elas. Para Marshall, esta consolidação foi possível, porque a cidadania como direito civil era indispensável ao capitalismo, pois ao ter estes direitos assegurados o homem teria condições de proteger a si mesmo.

Mas estes direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista; eram, ao contrário, necessários para a manutenção daquela determinada forma de desigualdade. A explicação reside no fato de que núcleo da cidadania, nesta fase se compunha de direitos civis. E os direitos civis eram indispensáveis a uma economia de mercado competitivo. Davam a cada homem como parte de seu *status* individual, o poder de participar, como uma unidade independente, na concorrência econômica, e tornaram possível negar-lhes a proteção social com base na suposição de que o homem estava capacitado a proteger a si mesmo (Marshall, 1967, p.79).

Na citação acima, Marshall nos ajuda a compreender como se deu o processo de desenvolvimento da cidadania no modo de produção. Para ele, isso teria sido possível “pois os direitos civis eram, em sua origem acentuadamente individuais, e esta é a razão pela qual se harmonizaram com o período concorrencial do capitalismo” (Marshall, 1967, p.85). Recordemos que a incorporação dos elementos políticos e sociais à cidadania deu-se posteriormente, assim, uma vez incorporados, teremos ainda de acordo com Marshall, uma guerra entre capitalismo e cidadania no século XX.

A guerra citada, por Marshall, é uma referência ao ataque feito pelos liberais contra as políticas públicas de caráter social, e ao intervencionismo estatal que caracterizou o Estado do Bem-estar Social. Este ataque ocorreu como resposta dos liberais frente à crise econômica que abalou o capitalismo em meados da década de 1970, tendo como consequência a adoção do receituário neoliberal como caminho para a superação da crise. No neoliberalismo, o elemento social da cidadania é fortemente atacado, levando-nos a questionar qual será o futuro da cidadania.

Dardot e Laval, ao tratarem da cidadania, a partir da razão de mundo estruturada nos princípios neoliberais, concluem que as bases que constituíram a cidadania, estão sendo questionadas, até nas suas origens.

De fato, é toda a cidadania, tal como se construiu nos países ocidentais desde o século XVIII, que é questionada até em suas raízes. É o que se vê em especial pelo questionamento prático de direitos até então ligados à cidadania, a começar pelo direito à proteção social, que foi historicamente estabelecido como consequência lógica da democracia política. "Nada de direitos se não houver contrapartidas" é o refrão para obrigar os desempregados a aceitar um emprego inferior, para fazer os doentes ou os estudantes pagarem por um serviço cujo benefício é visto estritamente como individual, para condicionar os auxílios concedidos à família às formas desejáveis de educação parental (Dardot; Laval, 2016, p. 374).

Para os autores "... a corrosão progressiva dos direitos sociais do cidadão não afeta apenas a chamada cidadania "social", ela abre caminho para uma contestação geral dos fundamentos da cidadania como tal, na medida em que a história tornou esses fundamentos solidários uns com os outros" (Dardot; Laval, 2016, p. 375). Portanto, o capitalismo em sua fase neoliberal, além de questionar a cidadania social, traz em seu receituário a figura do indivíduo como empreendedor de si mesmo, mas este neo-indivíduo é incompatível com a cidadania, uma vez que ela exige a existência de comunidades, formadas pelo coletivo das pessoas que vivem nela.

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado na lealdade a uma civilização que é patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos. Percebe-se isto claramente no século XVIII, o qual assistiu ao nascimento não apenas dos direitos civis modernos, mas também da consciência nacional de nossos dias (Marshall, 1967, p.84).

Aqui apresentamos a incompatibilidade existente entre o cidadão e o indivíduo neoliberal, e para isso utilizamos a definição de cidadão apresentada por Pinsky.

Ser cidadão é ter direito a vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. *Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais*, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (Pinsky, 2003, p.9, grifo nosso).

O exercício da cidadania passa pela garantia plena de “direitos” civis, políticos e sociais. Estas questões nos colocam diante da seguinte questão: como ser cidadão no mundo neoliberal? Um mundo, onde o receituário utilizado visa a eliminação da dimensão coletiva, desconhece direitos adquiridos, e induz o indivíduo a pautar a sua vida pelo individualismo e pela meritocracia. Isto é, uma realidade onde os direitos coletivos são substituídos pelo mérito individual.

É a partir dos pontos levantados aqui, que partimos para a análise de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), apresentam as categorias trabalho e cidadania.

## CAPÍTULO II

### O BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar como as transformações no mundo do capital refletiram na elaboração das políticas educacionais, e conseqüentemente na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

Para viabilizar a compreensão dos pontos apresentados acima, o texto a seguir faz um retorno ao período da história de nosso país popularmente conhecido como “Brasil Democrático”<sup>9</sup>, passa brevemente pela “Ditadura Civil Militar”, para em seguida chegar ao processo de redemocratização e conseqüentemente à Constituição Federal de 1988, onde se encontram os princípios constitucionais da educação nacional. A apresentação destas fases será importante para que possamos identificar os vínculos existentes entre a forma de organização do capital em cada momento histórico, e as orientações e objetivos que compõem as políticas educacionais.

#### **2.1- Do “Brasil Democrático” ao “Brasil Democrático”**

O título utilizado para iniciar esta seção traz uma dose de ironia, pois propõe uma breve apresentação que parte do período popularmente conhecido como “Brasil Democrático” e se estende até os dias atuais, tendo passado no meio do caminho por uma ditadura civil-militar e por um processo de redemocratização, nos quais o sonho da democracia real, sempre se manteve distante.

Este caminho precisa ser percorrido para que se compreenda sob quais bases se deu a elaboração da Constituição Federal de 1988. No período compreendido entre 1964 e 1985, o país viveu um momento ditatorial conhecido como Ditadura Civil-Militar. Materializado pelo golpe de Estado realizado em 31 de março de 1964, que entregou o comando do país aos militares. Lembrando que estes acontecimentos da história política do país serão apresentados tendo como referência para a sua compreensão, as mudanças na lógica de organização do mundo capitalista. Faz-se aqui a observação de que as transformações verificadas na política nacional, não observam a exata cronologia das

---

<sup>9</sup> “Brasil Democrático” – corresponde ao período compreendido entre os anos de 1946 (Fim da Ditadura Vargas) e 1964 (Início da Ditadura Civil Militar).

transições do mundo capitalista, mas mesmo assim, acreditamos ser possível traçar um paralelo entre a história econômica e as mudanças em nosso país.

### 2.1.1 - Brasil Democrático (1946-1964)

O dia 1º de janeiro de 1946 marca o início do governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra, eleito nas eleições realizadas em 2 de dezembro de 1945. Sua chegada à presidência da república sela o fim do ciclo de quinze anos, em que Getúlio Dornelles Vargas governou o país. Ao longo deste período a forma de governar utilizada por Vargas, assumiu características diferentes, incluindo entre elas um período ditatorial chamado de Estado Novo (1937-1945). Dessa forma, a realização de uma eleição marca o início de uma nova fase na história política do país. Vários motivos caracterizam os anos anteriores a 1946 como antidemocráticos, mas como esse não é o objetivo deste texto<sup>10</sup>, nos limitaremos a apresentar os elementos que permitiram a caracterização do período pós 1946 como “Brasil Democrático”.

Para Gilberto Cotrin (2016), a Constituição de 1946 foi um marco importante desta caracterização, pois se fundamentando em outros historiadores, ele diz que “esta era uma Constituição liberal, que se afastava do perfil autoritário da Constituição de 1937 e retomava aspectos da Constituição de 1934”. Ainda de acordo com o mesmo autor, merecem destaque neste texto constitucional os seguintes pontos:

- **democracia** – estabelecimento da democracia como regime político do país. Manteve-se a República como forma de governo, a Federação como forma de Estado e o Presidencialismo como sistema de governo. Ao contrário da centralização de poderes que ocorria no Estado Novo, a nova Constituição conferia poderes ao Legislativo, ao Executivo e ao Judiciário, para que atuassem de modo independente e com equilíbrio de forças;
- **direito de voto** – confirmação do voto secreto e universal para os maiores de 18 anos que fossem alfabetizados. Continuavam sem direito ao voto os analfabetos, os cabos e os soldados. É importante lembrar que os analfabetos representavam cerca de 50% da população brasileira na época;
- **direito trabalhista** – preservação da legislação trabalhista da Era Vargas, tendo como novidade a garantia constitucional do direito de greve. No entanto, para exercer esse direito, os trabalhadores dependiam de uma avaliação da Justiça;
- **mandatos eletivos** – estabelecimento do mandato presidencial de cinco anos, sendo proibida a reeleição. Os deputados teriam mandato de quatro anos, e sua reeleição seria permitida. Por sua vez, os senadores teriam mandato de oito anos, sendo em número de três para cada estado da federação;
- **direitos dos cidadãos** – garantia constitucional de direitos fundamentais, como a liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão, de locomoção, de reunião e de associação para fins lícitos (Cotrin, 2016, p.219).

---

<sup>10</sup> Para melhor compreensão do período anterior a 1946, sugerimos a leitura do livro: A Revolução de 1930: Historiografia e história – Boris Fausto (1997).

Os pontos destacados acima, que nos dias atuais fazem parte do nosso cotidiano<sup>11</sup>, nem sempre estiveram presentes nas cartas constitucionais como direito dos indivíduos. Exemplo disso foi a ditadura varguista, momento em que o governo assumiu características autoritárias, logo, as pessoas não puderam escolher seus representantes por meio de eleições, além das manifestações contra o governo serem violentamente reprimidas. Por isso, a inclusão destes pontos como direito constitucional marca positivamente a fase iniciada em 1946.

Entre 1946 e 1964, o Brasil foi governado pelos seguintes presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961), Ranieri Mazzilli (1961) e João Goulart (1961-1964). Esta lista de presidentes e a análise de suas administrações mostram a disputa entre dois projetos de Nação: o projeto nacionalista e o projeto liberal, apresentados por Alfredo Boulos, da seguinte forma:

Tabela – 1 – Diferentes projetos para o “Brasil Democrático”

<b>Projeto nacionalista</b>	<b>Projeto liberal</b>
<b>Líder: Getúlio Vargas</b>	<b>Líder: Carlos Lacerda</b>
1. O Estado devia intervir na economia, investindo em áreas estratégicas, como petróleo, siderurgia e transportes, e incentivando os investimentos privados.	1. A economia devia caminhar com a menor interferência possível do Estado, devendo ser regulada pelas “leis do mercado”. O desenvolvimento devia apoiar-se nas empresas privadas nacionais e estrangeiras.
2. A entrada do capital estrangeiro devia ser controlada pelo Estado, que também deveria regular as remessas de lucros para o exterior.	2. Os capitais e as empresas estrangeiras deviam ter liberdade para atuar no Brasil, inclusive quanto à remessa de lucros.
3. O governo devia manter uma posição de independência em relação aos Estados Unidos.	3. O governo brasileiro devia se aliar aos Estados Unidos de forma incondicional, ajudando-os a combater o comunismo.

Boulos, 2018, p.178.

A disputa entre o projeto nacionalista e o projeto liberal é um convite a contextualizar esta disputa no cenário da economia capitalista. Ao fazer isso, constata-se que este período corresponde ao que apresentamos, no capítulo I, como a quarta fase do capitalismo, iniciada ao fim da segunda guerra mundial. Um período que tem como marca

<sup>11</sup> Esta presença em muitos momentos se dá apenas na forma legal, uma vez que na prática alguns destes elementos ainda são negados a uma parte da população.

a disputa entre os projetos intervencionista e liberal, como já apresentado anteriormente, o projeto vencedor foi o intervencionista, que defendia a atuação do Estado como interventor na economia.

No Brasil, o projeto nacionalista que propunha intervenção do Estado nas áreas estratégicas da economia também ganha maior espaço, viabilizando a construção e ou a ampliação da estrutura necessária ao desenvolvimento e à modernização. Estes investimentos, por parte do Estado, levaram ao endividamento do país e ao aumento da inflação, conjuntura que favoreceu uma maior concentração de renda nas mãos de poucos, o empobrecimento da maioria da população e a polarização entre os dois grupos. Dessa forma, o início da década de 1960 foi marcado pela mobilização social e política de diversos setores da sociedade brasileira. Estas mobilizações teriam pressionado João Goulart a propor as reformas de base, o que de acordo com Cotrin (2016), teria acirrado ainda mais os “ânimos das elites dominantes e dos interesses estrangeiros”. Vejamos quais eram as reformas propostas:

- reforma agrária – para facilitar o acesso à terra a milhões de lavradores que desejavam trabalhar e produzir no campo. Com melhores condições de vida e trabalho, o morador do campo poderia permanecer em seu local de origem em vez de se dirigir para as grandes cidades em busca de emprego;
- reforma urbana – para socorrer milhões de favelados, moradores de cortiços e inquilinos nas grandes cidades;
- reforma educacional – para aumentar o número de escolas públicas, matricular todas as crianças brasileiras e combater o analfabetismo;
- reforma eleitoral – para dar ao analfabeto o direito de participar da vida política, votando nas eleições;
- reforma tributária – para corrigir as desigualdades sociais na distribuição dos deveres entre ricos e pobres, patrões e empregados (Cotrin, 2016, p.234).

Estas reformas contavam com o apoio popular, transformando a possibilidade de sua concretização numa ameaça aos interesses da elite capitalista, o que de acordo com Florestan Fernandes (1986), seria uma revolução, que diante da incapacidade das classes burguesas para combatê-la, foi combatida com a força do braço armado do Estado, numa aliança entre a elite econômica e os militares, configurando uma contrarrevolução chamada de “Ditadura Civil Militar”.

As classes burguesas dominantes são impotentes para conduzir as revoluções inerentes à transformação capitalista. Ameaçadas (ou supondo-se ameaçadas), elas recorrem ao seu braço armado, implantam uma ditadura civil-militar e fazem a vitória pender para a contra-revolução (Fernandes, 1986, p.9

A citação acima traz alguns pontos que merecem ser destacados, entre eles, o contexto de crise como algo inerente à transformação capitalista, ideia já em conformidade com a nossa apresentação sobre o modo de produção capitalista. Outro ponto a ser destacado é a definição da ditadura como forma de contrarrevolução, utilizada pela elite burguesa visando assegurar a manutenção de seus privilégios.

Mas antes de tratar da ditadura civil-militar, é preciso verificar como a educação foi abordada na Constituição de 1946, e no período compreendido entre 1946 e 1964. A constituição promulgada em 18 de setembro de 1946 dedicou importante espaço ao tema, visto que retomou a sua concepção como direito, definindo o seu lugar de efetivação e indicando os seus princípios norteadores, “ Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946, p.37). Neste documento, também merecem destaque os seguintes pontos: o ensino primário oficial é gratuito, mas para a gratuidade do ensino ulterior ao primário seria necessário comprovar a falta de condições para custear. (Art. 168, II). Empresas industriais, com mais de cem funcionários deveriam manter o ensino primário gratuito e também, criar condições para a aprendizagem profissional dos menores (Art. 168, III e IV). A liberdade de cátedra continuou assegurada (Art. 168 VII). Já o Art. 169 definiu o investimento mínimo a ser feito em educação, “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino ” (Brasil, 1946, p.37).

Ainda, em relação à educação, o Art. 5 desta Constituição estabeleceu a competência da União, para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O que de acordo com Sofia Lerche e Isabel Maria, foi um passo importante para a criação de nossa primeira LDBEN,

A competência de legislar abre o caminho para o executivo encaminhar ao Congresso, em 1946, projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da LDBEN, os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passam a estar reunidos em um único texto. Sua promulgação ocorre em 1961[...] (Farias; Vieira, 2003, p. 112).

O Documento promulgado foi a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta LDBEN estabeleceu os seguintes princípios como finalidade para a educação.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (Brasil, 1961)

Esta lei começou a definir o papel da educação, representando um avanço em relação à educação brasileira, pois a partir da Lei de Diretrizes e Bases, a educação do país passou a contar com uma legislação própria.

Resumindo o período popularmente conhecido como “Brasil Democrático”, podemos dizer que ele foi marcado pela retomada dos princípios democráticos, dos direitos individuais, da disputa entre diferentes projetos de nação e da intervenção estatal que viabilizou o investimento necessário em infraestrutura. Tudo isso ocorreu, no cenário pós-segunda mundial, quando o mundo capitalista buscava a superação da crise econômica, por meio das práticas intervencionistas, ao mesmo tempo em que procurava impedir o avanço da proposta soviética.

### **2.1.2 – Ditadura Civil-Militar (1964-1985)**

A aliança entre a elite burguesa e os militares, visando a uma contrarrevolução frente ao processo que poderia levar à aprovação das reformas de base, fez com que a jovem democracia brasileira fosse interrompida no dia 31 de março de 1964, sendo substituída por uma ditadura civil-militar, que governou o país por 21 anos (1964-1985). Neste período, o Brasil vivenciou uma concentração de poder nas mãos das Forças Armadas, pela imposição de governos autoritários. A suspensão das eleições diretas para presidente, a cassação de políticos e a censura à imprensa foram algumas das medidas adotadas nesta fase. Estima-se que mais de 400 pessoas foram mortas ou desapareceram devido à repressão política, conforme dados do relatório da Comissão Nacional da Verdade.

No campo econômico, o regime militar implementou políticas de desenvolvimento baseadas em um modelo econômico autoritário e centralizado. Isso resultou em um período de crescimento econômico, mas também em uma concentração

de riqueza nas mãos de poucos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o Índice de Gini<sup>12</sup>, que mede a desigualdade de renda, aumentou durante esse período, indicando um agravamento das disparidades sociais.

Tabela – 02 – Índice de Gini aproximado (1964-1985).

Ano	Índice de Gini (Aproximado)	Fonte
1964	0,53	IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)
1970	0,55	IPEA
1975	0,56	IPEA
1980	0,59	IPEA
1985	0,62	IPEA

**Fonte: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

Na área educacional, o regime militar promoveu reformas no sistema de ensino visando ao controle ideológico dos alunos. O Decreto-Lei 477/69, por exemplo, resultou na demissão de professores considerados subversivos. Além disso, houve também uma ênfase na formação técnica em detrimento das humanidades. Para Farias e Vieira, no campo educacional este período representou:

[...] uma clara inflexão na política existente. Sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais orientam o País: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967), sendo posteriormente modificada por uma Emenda Constitucional (17/10/1969), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção. Na educação os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei 5.540/68); a segunda fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei n 5.692/71) (Farias; Vieira, 2003, p. 122).

Ao analisar estes documentos, as autoras concluem que estas reformas visaram à criação de quadros de mão de obra, para dar sustentação ao crescimento econômico vivenciado durante o milagre econômico brasileiro<sup>13</sup>. Neste aspecto, merece destaque a

<sup>12</sup> O Índice de Gini é uma das medidas mais conhecidas de desigualdade para uma amostra de dados. Ele varia de ZERO (extrema igualdade) a UM (extrema desigualdade). Quando o índice é igual a UM, significaria a hipotética situação em que um único indivíduo detivesse toda a renda da economia e os demais não tivessem nada; no caso hipotético de Gini igual a ZERO, significaria que todos os indivíduos da economia teriam exatamente a mesma renda. Para informações complementares sobre o Índice de Gini, sugerimos acessar: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)

<sup>13</sup> O "Milagre Econômico Brasileiro" foi um período de rápido crescimento econômico que ocorreu no Brasil durante os anos de 1968 a 1973, durante a ditadura militar. Esse fenômeno é frequentemente caracterizado por taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) excepcionalmente altas, que alcançaram em média 10% ao ano durante esse período. O que fundamentou o crescimento: investimentos em infraestrutura, investimentos estrangeiros, política de substituição de importações e o aumento do crédito. Pontos negativos: endividamento externo, concentração de renda, impactos ambientais e repressão

Lei nº 5.692/71, que trouxe a profissionalização como ideia central, devendo estar presente em todo o ensino médio, dando a ele um caráter de terminalidade, já que em teoria o aluno sairia preparado para atuar no mercado de trabalho, atendendo às demandas de uma sociedade em crescente processo de industrialização.

Ainda, em relação à Lei nº 5.692/71, queremos destacar o Art. 1º que traz os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, merecendo destaque a qualificação para o trabalho e o preparo para a cidadania, pilares da discussão realizada na presente pesquisa.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho e preparo consciente para o exercício da cidadania* (Brasil, 1961, p.1, grifo nosso).

Como apresentado acima, a educação brasileira foi ganhando espaço nos documentos legais, o que levou à elaboração de uma legislação específica voltada para a educação. No entanto, esta ampliação de espaço, nos documentos oficiais, não pode ser associada à melhoria de qualidade, pois a educação durante a Ditadura Civil-Militar parece ter apenas dois objetivos: garantir o controle ideológico e preparar mão de obra, daí o foco no ensino profissionalizante.

Contextualizando a ditadura civil-militar na história do modo de produção capitalista, pode-se verificar que o crescimento econômico registrado no país não é uma exclusividade do Brasil e nem pode ser atribuído à forma de governo, já que naquele momento histórico, o modo de produção capitalista como um todo apresentava os seus melhores resultados, o mesmo ocorrendo em relação ao fim do milagre econômico, já que este coincide com a crise capitalista de meados da década de 1970.

O fim do milagre econômico brasileiro intensificou as críticas à ditadura militar, dando início ao processo que conduziria à reabertura política, que foi longo e controlado pelos militares. Neste ponto, retomamos Fernandes (1986) e sua concepção da ditadura civil-militar como uma contrarrevolução, resultante da aliança entre a elite burguesa e os militares. Uma aliança que em 1964 foi utilizada para conter a revolução nacional e democrática, mas que, além disso, a partir de meados da década de 1970, é novamente utilizada para conter a revolução democrática em curso, assegurando um processo de

---

política. Para ampliação do debate sobre o milagre econômico, sugerimos a leitura do texto: DETERMINANTES DO “MILAGRE” ECONÔMICO BRASILEIRO (1968-1973): UMA ANÁLISE EMPÍRICA, disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1764/1/TD\\_1273.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1764/1/TD_1273.pdf)

transição lento e gradual, que mais uma vez preserva os interesses da elite econômica e consequentemente do mundo do capital.

A ditadura foi um meio de impedir que a revolução nacional e democrática interferisse “negativamente” (de uma *perspectiva burguesa*, ou seja, univocamente nacional e imperialista) na eclosão do capitalismo monopolista; manter o máximo de ditadura possível, quando esta poderia ser reduzida a pó de traque é, por sua vez, uma forma de “segurar” a revolução nacional e democrática montante, de garantir ritmos lentos, graduais e seguros de transição política (um sonho dourado dos militares no poder que os políticos garantiram à perfeição). Ora, não existe só uma transição, e esta também não é exclusiva ou predominantemente *política*. Uma ditadura em crise, que logra determinar o que vem depois, assegurando a seus pares e a seus aliados uma *transição* e conferindo-lhe um teor especificamente *político*, é uma ditadura semiglória, que amarga uma derrota com sabor de vitória. Se as coisas são assim, algo existe que deve ser desvendado. Os militares não poderiam dar marcha à ré sozinhos e, ao mesmo tempo, deixar todo terreno minado. O mudancismo dócil não é uma esfinge. Ele declara ostensivamente que a contra-revolução foi interrompida no tope e para o proveito dos de cima. O que sublinha que militares e civis dos estratos dominantes das classes altas não romperam as composições que conduziram primeiro, à ditadura, e em seguida, a uma mortífera transição conservadora (Fernandes, 1986, p.10)

Nesta citação Fernandes (1986), apresenta o início e o fim do período conhecido como ditadura civil-militar, como resultado de ações planejadas pela aliança: elite burguesa e militares. Nos dois momentos, as ações tomadas teriam tido o objetivo de sufocar revoltas, que poderiam ameaçar o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ele conclui o texto dizendo que a contrarrevolução foi interrompida por cima, ou seja, a partir de uma decisão da própria elite burguesa, que foi responsável pela sua instauração, que esteve, inclusive, presente na sua vigência, mas que agora defende o seu fim. Diante desta realidade, pergunta-se o que mudou no meio do caminho? E a resposta é simples: a conjuntura do mundo capitalista.

Ao apresentar as considerações finais sobre este período de nossa história, precisamos fazer justiça a todos os grupos que se posicionaram contra a ditadura, pois foi a pressão realizada por eles que caracterizou o que Fernandes (1986) chama de “revolução nacional e democrática montante”. Isto é, um movimento responsável por forçar aqueles que detinham o poder político e econômico, a iniciar o processo de redemocratização que culminou nas eleições indiretas para presidente, realizadas em 15 de janeiro de 1985, que elegeu Tancredo de Almeida Neves como o primeiro presidente civil, depois de 21 anos de ditadura. Tancredo Neves morreu antes de assumir a presidência, e o cargo foi ocupado pelo seu vice José Sarney, que chega à presidência, trazendo consigo os compromissos da Aliança Democrática, dentre os quais destacamos

a Convocação da Assembleia Constituinte que seria responsável pela elaboração da nova constituição.

## **2.2 - A Constituição Federal de 1988 e os objetivos para a educação**

A Constituição de 1988 é um documento elaborado no cenário de transição entre a ditadura civil-militar e a retomada dos princípios democráticos na sociedade brasileira. Um novo governo é eleito em 1985, ainda que de forma indireta, mas já com o compromisso de promover eleições diretas e convocar ainda em 1986, a Assembleia Constituinte, que seria responsável pela elaboração da nova constituição.

Luiz Antônio Cunha (1991), ao descrever as expectativas em torno da assembleia constituinte e da própria constituição, apresenta a existência de dois grupos distintos: o dos otimistas e o dos pessimistas, ao fazer isto ele nos mostra uma verdade histórica, a de que a substituição de um modelo por outro, não significa a eliminação do anterior, ou seja, eles vão continuar coexistindo, como podemos observar na citação abaixo:

Ao longo do ano de 1986 a expectativa diante da composição da Assembléia Nacional Constituinte atraía a atenção de grande parte dos agentes políticos, fossem partidos, entidades de classe ou pessoas individuais.

De um modo geral, esta expectativa ou se desdobrava numa posição otimista quanto às possibilidades de mudança ou numa atitude pessimista. Os otimistas imaginavam que a nova constituição incorporaria todas as demandas dos setores progressistas da sociedade brasileira, desde os que lutavam pela abolição da exploração de classe, até os que defendiam a preservação da flora e da fauna, ou os interesses específicos desta ou daquela categoria profissional. Já os pessimistas enfatizavam o caráter necessariamente conservador de uma Assembleia Constituinte que se confundia com o Congresso Nacional, a ser eleito segundo as normas eleitorais herdadas dos governos militares. Além do mais, apontavam o obscurecimento das questões políticas mais fundamentais por causa da eleição dos governadores, feita na mesma data (Cunha, 1991, p.427).

Ao analisar os acontecimentos do ano de 1986, Cunha (1991) conclui que nenhum dos extremos tinha a razão, uma vez que o debate em torno da nova constituição não ficou restrito ao grupo que compôs a Assembleia Constituinte, ele agregou diversos agentes políticos, nas mais diversas situações, ampliando o debate em torno desta elaboração.

No campo da educação, o ano de 1986 foi marcado pela realização de vários eventos com o objetivo de pensar a educação e elaborar uma proposta a ser encaminhada para a Assembleia Constituinte. Estes eventos começaram pelo 6º Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste (Salvador, maio de 1986) e pela 9ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação – ANPEd (Rio de Janeiro, junho de 1986). Já os debates realizados, nestes eventos, começaram a dar corpo à proposta formulada, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia

entre os dias 2 e 5 de setembro de 1986. Este evento culminou na elaboração de uma carta destinada aos futuros constituintes. De acordo com a carta, os “cinco mil participantes do evento, vindos de todos os Estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional” (Carta de Goiânia, 1986).

Na sua introdução, A Carta de Goiânia<sup>14</sup> faz uma análise da conjuntura econômica do país, e de como o modelo econômico vigente contribuiu para o aumento da desigualdade. Em seguida, ela apresenta o quadro em que se encontrava a educação em nosso país.

No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas (Carta de Goiânia, 1986).

Depois de concluir o mapeamento sobre as condições da educação, os participantes da IV CBE apresentaram suas reivindicações para a Carta Constitucional.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação (Carta de Goiânia, 1986).

Notemos que, os participantes da IV CBE destacam dois pontos de reivindicação: a educação como direito em todos os níveis, e a responsabilidade do Estado em garantir o cumprimento deste direito para todas as pessoas. Na citação acima, os participantes da conferência se colocam à disposição e deixam claro a sua intenção de cobrança em relação à efetivação de suas sugestões.

Na parte final do texto, são apresentados 21 princípios como sugestões para inclusão no texto constitucional, dos quais destacamos o nono, que propõe que “o ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos”. Enfatizamos este princípio, em função de sua relação direta com a nossa pesquisa, pois apesar de estar entre os pontos sugeridos, o ensino de 2º Grau, que

---

<sup>14</sup> Carta de Goiânia – em função de impossibilidade de integrar a totalidade da Carta de Goiânia, no corpo do texto, segue endereço de acesso `integra do documento:  
[http://www.floboneto.pro.br/\\_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986\\_4cbe.pdf](http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf)

corresponde ao atual Ensino Médio, só se tornará obrigatório, muito depois da promulgação da constituição de 1988, como será apresentado mais adiante.

Farias e Vieira descrevem o nascimento do texto constitucional sobre a educação da seguinte forma:

O novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade, encaminhando-as a uma Comissão de Sistematização. O projeto é elaborado em sucessivos turnos, até chegar a uma versão final. Esta é também a primeira constituição brasileira a aceitar emendas populares (Farias; Vieira, 2003, p. 148).

De acordo com as autoras, todas as atenções estavam voltadas para o Congresso Nacional. Desse modo, Fóruns foram criados para a centralização de propostas e várias universidades, como a Universidade de Brasília, passaram a acompanhar o processo, inclusive, a oferecer cursos sobre a Constituinte e dar visibilidade ao processo de elaboração do texto.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã", é a atual Carta Magna do Brasil. Ela foi promulgada em 5 de outubro de 1988, marcando o retorno à democracia. A Constituição de 1988 é um documento extenso e abrangente que estabelece os princípios fundamentais da organização do Estado brasileiro. Em seu texto, constam 245 artigos e 70 disposições transitórias. Seguem alguns destaques de pontos presentes na Constituição:

**Preâmbulo:** O preâmbulo da Constituição de 1988 enfatiza os valores democráticos, a justiça social, a liberdade e a dignidade da pessoa humana como os fundamentos do Estado brasileiro.

**Direitos e Garantias fundamentais:** A Constituição assegura uma ampla gama de direitos individuais e coletivos, incluindo direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, entre outros. Também proíbe a tortura e trata de questões relacionadas à proteção das minorias.

**Organização dos Poderes:** A Constituição estabelece a separação de poderes entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Cada um desses poderes tem suas atribuições e responsabilidades definidas.

**Sistema de Governo:** O Brasil é uma república federativa, ou seja, uma nação composta por estados e municípios autônomos. O sistema de governo é presidencialista, com um Presidente da República eleito pelo voto popular.

**Princípios da Administração Pública:** A Constituição estabelece princípios que regem a administração pública. São eles: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

**Sistema Tributário:** A Carta Magna define as bases do sistema tributário brasileiro, estabelecendo competências tributárias dos diferentes entes federativos (União, estados, municípios).

**Ordem Econômica:** A Constituição de 1988 busca equilibrar o desenvolvimento econômico com a justiça social, estabelecendo princípios como a função social da propriedade e a defesa do consumidor.

**Proteção Ambiental:** O texto constitucional prevê a proteção do meio ambiente como um dever do Estado e da coletividade, além de estabelecer regras para a utilização sustentável dos recursos naturais.

**Justiça Social e Educação:** A Constituição enfatiza a importância da redução das desigualdades sociais e da promoção da educação como ferramenta para o desenvolvimento do país.

**Controle de Constitucionalidade:** O sistema de controle de constitucionalidade permite que leis ou atos normativos que contrariem a Constituição sejam declarados inconstitucionais pelo Poder Judiciário.

**Reformas Constitucionais:** A Constituição de 1988 pode ser alterada mediante emendas constitucionais, desde que respeitados os procedimentos estabelecidos para tal finalidade.

A respeito de educação, a Constituição Federal de 1988, é entre todas as constituições brasileiras a que concede o maior espaço, destinando dez artigos específicos ao tema, do 205 ao 214<sup>15</sup>.

Entre os artigos constantes na Constituição de 1988 foram selecionados quatro que serão objeto de análise na presente pesquisa, são eles: 205, 208, 210 e 214. O Art.

---

<sup>15</sup> Para evitarmos uma longa transcrição dos artigos que tratam do tema educação, deixamos aqui o link para acesso do texto constitucional na íntegra, o link disponibilizado neste momento é o da versão original, uma vez que o objetivo é apresentar o texto final produzido pela Assembleia Constituinte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>

205 traz a definição da educação como um direito de todos, indicando ainda que a responsabilidade de garantir o cumprimento deste direito é do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Este artigo ainda define os objetivos a serem atingidos por meio da educação, que são: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.140).

Em nosso trabalho, procuramos compreender como estes objetivos de formar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho refletiram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

Retomando a constituição, o Art. 208 define o que o Estado irá fazer para cumprir a sua obrigação constitucional de garantir a educação como direito a todos os cidadãos. Neste artigo, chama a atenção o fato de que o ensino fundamental é definido como obrigatório e gratuito, porém o ensino médio não recebe o mesmo tratamento, uma vez que o texto constitucional define que ocorrerá uma progressiva obrigatoriedade e gratuidade para a etapa do ensino médio. No entanto, não define prazo e formas de como isso vai se dar.

Já o artigo 210, determina que serão fixados conteúdos mínimos a serem trabalhados para assegurar uma formação. Estabelece ainda que os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, devem ser preservados, ou seja, ao estabelecer este objetivo, a Constituição de 1988, lança os alicerces do que viria a se tornar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto ao Art. 214, determina que seja estabelecido um plano nacional de educação, de vigência plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, estabelecendo que neste plano deveria constar: diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, que conduzissem à concretização dos seguintes objetivos:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - *estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto* (Brasil, 1988, p. 146, grifo nosso).

A respeito deste artigo é importante fazer algumas observações, a primeira é que ele foi alterado em 2009, por meio da emenda constitucional 59. As principais alterações realizadas por esta emenda foram: a alteração do período de vigência do plano que deixa de ser plurianual e passa a ser decenal, além da inclusão do objetivo VI, que estabelece

metas para a aplicação dos recursos públicos em educação. Esta previsão não constava na versão original de 1988. A segunda observação se refere ao fato que, entre os objetivos a serem acompanhados pelo Plano Nacional de Educação, está a formação para o trabalho, enfatizando o papel da educação neste processo. Este objetivo já tinha sido apresentado no artigo 205. Mas destacamos esta ênfase na formação para o trabalho, pois esta é uma das categorias que serão objeto de análise nos documentos selecionados.

A promulgação da Constituição de 1988 demandou a revisão das cartas constitucionais dos Estados da federação. No caso do Estado de Goiás, a nova constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1989, exatamente um ano depois da Constituição Federal, e como era de se esperar a constituição de Goiás segue os passos e limites estabelecidos na CF/88.

A exemplo do que aconteceu na Constituição Federal, a Constituição do Estado também dedicou espaço significativo ao tema educação. Nela, o tema é tratado em sete artigos específicos, sendo eles uma sequência do 156 ao 162. Com alterações mínimas, a Constituição do Estado de Goiás reproduz quase que integralmente o texto da CF/88, no que se refere ao tema educação. Apenas o Art. 211 – que versa sobre a estruturação de sistemas de ensino e o Art. 213 – que trata da destinação de recursos públicos para escolas públicas e demais escolas que não tenham fins lucrativos, não foram tratados em artigos específicos na Constituição do Estado. Os demais estão associados da seguinte forma: Art. 156 da constituição goiana agrupa os artigos 205 e 206 CF/98; Art. 157 da CG/89 associado ao Art. 208; Art. 158 da CG/89 associado ao Art. 212; Art. 159 da CG/89 ao 214; Art. 161 da CG/89 ao Art. 207 e o Art. 162 da CG/89 ao 210. Já o Art. 160 da Constituição do Estado de Goiás não possui uma vinculação direta, pois trata do Conselho Estadual de Educação.

O processo de elaboração e promulgação da Constituição Federal e posteriormente da Constituição do Estado de Goiás foram processos marcados pela euforia de uma retomada dos princípios democráticos, pois depois de um longo período de censura, o desejo de participação era imenso. Dessa forma, o texto constitucional trouxe o povo para a constituição, levando-a a receber o título de “constituição cidadã”.

A Constituição estava pronta, os princípios estavam no papel e era chegado o momento de convertê-los em realidade ao alcance do cidadão, processo que se mostraria muito mais complexo que o fluxo de elaboração do documento. Vieira e Farias falam desta dificuldade para a conversão da democracia da constituição, em democracia real.

A grande expectativa política “dos tempos da transição” é construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos. Se materializada no sonho de uma “Constituição Cidadã”, tal

promessa é negada de muitos modos pela democracia de carne e osso que fomos capazes de forjar a partir de 1985 (Farias; Vieira, 2003, p. 145).

Pensar as dificuldades existentes para a efetivação das conquistas presentes no texto constitucional nos obriga a contextualizar esta demanda na conjuntura econômica nacional e também no modo de produção capitalista. No âmbito nacional, o Brasil era um país endividado que convivia com elevadíssimas taxas de inflação. Quanto ao mundo capitalista, este já se encontrava em estágio adiantado de aplicação do receituário neoliberal. Ao Brasil e aos governantes coube a tarefa de conciliar demandas contraditórias, pois se de um lado falamos de um país que acaba de se “libertar” de um regime ditatorial e por isso respira cheio de esperança os ares da democracia, do outro lado este mesmo país se encontra financeiramente em crise, sendo pressionado a adotar o receituário neoliberal como contrapartida de qualquer apoio internacional. Recordamos aqui que o receituário neoliberal possui natureza antidemocrática, prevendo a redução do papel do Estado, principalmente no que se refere a políticas públicas voltadas ao aspecto social.

Neste contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, a Constituição Federal de 1988 não passou ilesa. Quando comparamos o texto original da CF/88 com a versão atual, percebemos inúmeras alterações. No Capítulo III, Seção I, que trata da educação, dos dez artigos que compõem a seção, sete deles já receberam algum tipo de emenda, alterando, excluindo ou incluindo partes no texto original. Ao analisar estas emendas nos chamou atenção o fato de que a maior parte delas está concentrada no Art. 212, que trata da destinação de recursos. Este artigo teve duas alterações, quatro inclusões e ganhou até um sub artigo, com treze subitens, todos voltados a aspectos financeiros, o que demonstra onde está de fato o foco do governo em relação à educação.

O Governo Sarney<sup>16</sup> tinha sido responsável por coordenar o processo de elaboração da constituição e em seguida ficaria com a missão de realizar a sua implementação. Porém, em algumas áreas, este processo não foi desenvolvido com a agilidade esperada. Exemplo disso é a área da educação, que nos primeiros anos pós-promulgação da constituição, não recebeu o suporte necessário, demonstrando o que parece ser uma falta de projetos voltados para a educação por parte do governo Sarney.

Do ponto de vista político, no período compreendido entre 1993 e 2003, o Brasil teve mais três presidentes: Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 02/10/1992), que

---

<sup>16</sup> O Governo Sarney começou em 15/03/1985 e terminou em 14/03/1990, José Sarney, tinha sido eleito vice-presidente, mas com a doença e morte de Tancredo Neves, ele assume o cargo do início ao fim do mandato.

começou seu governo com a marca da inovação e terminou com uma renúncia para evitar um processo de *impeachment*, sua gestão teve um discurso modernizante, com ações de tendência neoliberal, como a abertura do país ao mercado internacional. Com a renúncia de Fernando Collor, a presidência passa a ser ocupada por seu vice Itamar Franco (02/10/1992 a 31/12/1994), que ampliou a abertura ao mercado internacional e procurou dar um rumo para a economia. Em seu governo foi criado o Plano Real, tendo como ponto máximo a troca da moeda nacional, com a substituição do cruzeiro pelo real, em 01/07/1994. A exemplo de Sarney, Collor e Itamar não promoveram mudanças significativas no cenário educacional. Esta tarefa coube a Fernando Henrique Cardoso, que tinha sido Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e responsável pela criação do Plano Real. Ele foi presidente por dois mandatos (01/01/1995 a 01/01/2003), sua gestão inseriu de vez o Brasil no mundo globalizado, e iniciou o processo de Reforma do Estado, tendo por objetivo a adequação do Brasil à pauta neoliberal. Em sua administração, a educação passou a fazer parte da pauta de reformas, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi atualizada, ganhando uma nova versão sancionada em 20 de dezembro de 1996, já o Plano Nacional de Educação (PNE) é elaborado para o decênio 2001 a 2010.

Portanto, refazer o percurso histórico que parte do processo de redemocratização passa pela elaboração e implementação da Constituição, colocando-nos frente a um jogo de poder com vários atores (elite burguesa, militares, sindicatos, associações de classe, políticos e tantos outros). Estes diferentes atores também trazem consigo diversos pontos de vista, fruto da posição que cada um deles ocupa neste jogo de poder. No entanto, mesmo nesta diversidade é possível perceber a existência de um fio condutor presente e influenciando as decisões e ações. Este fio condutor é o capital, que se manifesta sempre que os seus interesses se encontram ameaçados. Foi possível ver isso acontecer na contrarrevolução realizada pela elite burguesa e pelos militares, ao implementar a ditadura civil-militar e depois ao decidir que estava na hora de cessar a contrarrevolução, mantendo o controle sobre a reabertura. Em seguida, observa-se sua presença nas ações dos primeiros governos deste período, por meio da integração do Brasil no cenário econômico mundial tendo como contrapartida a adoção do receituário neoliberal. Ao se propor o capital como fio condutor, é importante dizer que a estrutura social conta com agentes que mesmo integrados à estrutura do modo de produção capitalista, travam uma batalha constante na defesa de valores voltados ao humano e ao social. Como se vê ao longo deste texto, a educação é um destes agentes.

### 2.3 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e outros documentos.

Passamos agora a apresentar alguns dos documentos para a área educacional, elaborados a partir da Constituição Federal de 1988. Começamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, daqui para frente referenciada pela sigla LDBEN ou como Lei 9.394/96.

A LDBEN é uma lei geral, que estabelece princípios, fins, direitos e deveres da educação, mas a LDBEN vigente no início do governo de Fernando Henrique Cardoso era a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. As discussões referentes à atualização desta lei antecedem a elaboração da CF/88, no entanto, a sua atualização foi lenta, e a exemplo do que aconteceu com a Constituição, também foi marcada pela disputa entre diferentes grupos de interesses, até ser sancionada pelo Congresso Nacional. Quanto à estrutura do documento aprovado, Farias e Vieira o apresentam sintetizado da seguinte forma:

Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º ao 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º ao 20º); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21º a 60º); Profissionais da Educação (Art. 61º a 67º); Recursos Financeiros (Art. 68º a 77º); Disposições Gerais (Art. 78º a 86º) e Disposições Transitórias (Art. 87º a 92º) (Farias; Vieira, 2003, p. 167).

Nossa análise da Lei 9.394/96 buscou verificar como os objetivos constitucionais de preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho, são apresentados neste documento. Estes objetivos interessam a este estudo, pois estão diretamente relacionados às categorias cidadania e trabalho, objetos da presente pesquisa. Uma busca no texto desta lei mostrou que estes objetivos estão presentes nos seguintes títulos: Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação, Do Direito À Educação e Do Dever de Educar, Da Educação Básica. Em seguida, destacamos as menções constantes nestes títulos.

Art.1º, §2º A educação escolar deverá vincular-se *ao mundo do trabalho e à prática social* (Brasil, 1996, p.1, grifo nosso)

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Brasil, 1996, p.1, grifo nosso).

Art. 4º, VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se *aos que forem trabalhadores* as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, p.2, grifo nosso).

Art. 22º. A educação *básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho* e em estudos posteriores (Brasil, 1996, p.10, grifo nosso).

Art. 27º - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – *orientação para o trabalho* (Brasil, 1996, p.10, grifo nosso).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II – *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento* posteriores (Brasil, 1996, p.12, grifo nosso).

Como pode ser observado a partir do texto acima, os objetivos de qualificar para o trabalho e preparar para a cidadania estão presentes em várias partes do documento. Eles aparecem como objetivos para a educação, mas também estão presentes em outras partes do texto, como por exemplo, nas orientações sobre a elaboração do currículo. No entanto, as referências não são claras quanto ao tipo de cidadão ou profissional que se pretende alcançar ao final da educação básica.

Ainda na LDBEN, queremos destacar que a oferta do ensino médio não figura como obrigatória, uma vez que o Art. 4º, II, continua defendendo a “*progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*” (Brasil, 1996, p.2). Destacamos ainda outros dois pontos que julgamos importantes no encaminhamento do presente trabalho: o primeiro, no art. 26, que retoma a necessidade da criação de uma base curricular de âmbito nacional, contento uma parte flexível para o trabalho das questões e características regionais, e o segundo, no Art. 8º, §1º, que diz “*caberá a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais*” (Brasil, 1996, p.3). Para viabilizar o cumprimento desta atribuição, o Art. 9º, I determina ser da união a responsabilidade de, “*elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios*” (Brasil, 1996, p.3). Determina ainda, no Art. 87º, §1º que “*a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” (Brasil, 1996, p.27, grifo nosso).

Esta última referência, ao determinar a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>17</sup>, traz a marca do momento histórico, que caracteriza a década de noventa, com a globalização, e as ações adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, que passam a alinhar as políticas nacionais às exigências internacionais diretamente associadas ao receituário neoliberal.

Esta adequação, em geral, tem como contrapartida a liberação de apoio financeiro, o que ocorre sempre mediante a avaliação e monitoramento, em um processo em que os países signatários concordaram em estabelecer sistemas de avaliação e monitoramento para acompanhar o progresso em direção aos objetivos do Educação para Todos. Isso envolve a coleta de dados educacionais, a análise de indicadores de desempenho e a adaptação de políticas com base em evidências.

A definição e o acompanhamento destes indicadores são realizados por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), daqui para frente também referenciado pela sigla PNE. Este plano estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas metas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar os objetivos previstos.

A ideia do Plano Nacional de Educação está presente na legislação brasileira desde a década de 1930, quando ele foi incluído na Constituição de 1934, por meio do Art. 150, que estabeleceu entre as competências da União, “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (Brasil, 1934, p.33). Nas Constituições seguintes de 1937 e 1946, o Plano Nacional de Educação não foi incluído, voltando a compor os documentos oficiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961). Sendo depois incluído novamente na Constituição de 1988, que em seu Art. 214, determina que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis,

---

<sup>17</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um documento que foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração estabeleceu uma visão global e um compromisso conjunto de promover a educação como um direito fundamental e universal. Para maiores informações, acessar: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20deve%20ser,efetivas%20para%20reduzir%20as%20desigualdades>.

etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

*VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p.146, grifo nosso).*

O excerto acima, já tinha sido apresentado em nosso texto, quando trouxemos os recortes sobre a educação na CF/88. Porém, fizemos questão de trazê-la novamente para destacar o parágrafo VI, incluso por meio da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, que inclui a gestão de recursos financeiros como indicador a ser definido e acompanhado por meio do Plano Nacional de Educação, reforçando o alinhamento com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O primeiro Plano Nacional de Educação da era pós-Constituição de 1988 definiu 20 metas para a educação brasileira, a serem alcançadas no período compreendido entre 2001 e 2010. Entre os principais objetivos estava a universalização do ensino fundamental e a elevação da escolaridade média da população. No entanto, muitas metas não foram plenamente alcançadas devido a desafios estruturais e financeiros.

O Plano Nacional de Educação, vigente no momento foi instituído pela Lei 13.005/2014, e compreende ao decênio 2014 a 2024<sup>18</sup>. Nele também constam 20 metas e 254 estratégias, definidas para o alcance dos objetivos propostos. Ao ler o texto aprovado, chama a atenção a inclusão ou a alteração de diretrizes utilizadas para a elaboração do Plano Nacional de Educação, passando de seis para dez, os pontos que o direcionam. Segue apenas os pontos incluídos ou alterados, quando comparados com o Art. 214 da CF/88.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; - *(incluído)*

---

<sup>18</sup> A ausência de um PNE entre 2011 e 2013 deve-se a vários fatores políticos e burocráticos. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade da elaboração de um PNE a cada década, o Brasil enfrentou desafios para concluir esse processo. Algumas das principais razões para a lacuna entre o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024 incluem: 1) Dificuldades na Aprovação Legislativa: A elaboração de um PNE é um processo complexo que envolve debates, negociações e aprovação no Congresso Nacional. Entre 2011 e 2013, o país passou por mudanças significativas no cenário político, o que dificultou a aprovação de leis importantes, incluindo o PNE. 2) Disputas Políticas e Ideológicas: Durante esse período, o país estava envolto em disputas políticas e ideológicas que afetaram o consenso necessário para a aprovação de um novo PNE. Divergências em relação a questões educacionais e orçamentárias contribuíram para o atraso na elaboração do plano. 3) Complexidade do Tema: A educação é um tema complexo, e a elaboração de um PNE exige a participação de diversos atores, incluindo governos, sociedade civil e especialistas em educação. Esse processo demanda tempo para a formulação de estratégias consistentes.

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; - (alterado para inclusão)

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; - (incluído)

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (alterado para inclusão)

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p.1).

A inclusão/ alteração destas diretrizes, para a definição das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), reforça o alinhamento da educação nacional ao tripé: financiamento, avaliação institucional e currículo, que tem pautado as reformas educacionais realizadas na educação brasileira desde a década de 1990.

#### **2.4 – As origens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996**

A pesquisa desenvolvida analisou as categorias cidadania e trabalho na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás, etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Como pode ser observado, no título dos dois documentos, a análise ficou restrita ao ensino médio.

Neste tópico, será apresentado o fluxo de elaboração destes documentos bem como suas características gerais. Os resultados da análise sobre as categorias selecionadas como objeto da pesquisa serão apresentados no próximo capítulo.

A elaboração de documentos que estabeleçam um currículo comum, de abrangência nacional, tem sua fundamentação no artigo 210 da Constituição Federal, que traz a seguinte determinação: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p.142). Uma orientação que é reforçada no Art. 26 da Lei 9.394 de dezembro de 1996 que apresenta a seguinte descrição de como os currículos do ensino fundamental e médio deverão ser.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p.9).

A partir destes dois documentos, a criação de um currículo comum passa a fazer parte do debate educacional, levando à elaboração de vários documentos que visavam a

construção da base comum. Segue ano de elaboração e nome de alguns deles: 1997 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1º ao 5º), 1998 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (6º ao 9º), 2000 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (PCNEM), 2008-2010 – Programa Currículo em Movimento, 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil<sup>19</sup> (DCNs), 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica<sup>20</sup> (DCNs), 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>21</sup> (DCNs), 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>22</sup>.

Depois destas experiências, em 17 de junho de 2015, a Portaria nº 592 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Esta fase marca o início dos trabalhos, que tiveram a duração aproximada de quatro anos e contaram com contribuições oriundas de diversos segmentos da sociedade, até que a última parte da BNCC, referente à etapa ensino médio, foi homologada pela Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018.

Em seu texto introdutório a Base Nacional Comum Curricular, apresenta-se como um documento normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem incorporadas pelos estudantes que passam pela Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p.7).

A BNCC foi elaborada com base nos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e nos preceitos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Sua estrutura está organizada a partir do princípio da aquisição de competências, que são assim definidas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

---

<sup>19</sup> Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

<sup>20</sup> Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.

<sup>21</sup> Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010.

<sup>22</sup> Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do *pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (Brasil, 2018, p.8, grifo nosso).

Na BNCC, as competências são compreendidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que irão direcionar o indivíduo na solução de seus problemas cotidianos. Com o intuito de contribuir com este processo de preparação, o documento elenca dez competências gerais básicas que deverão ser desenvolvidas por todos os alunos, são elas:

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens: artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*
7. Argumentar com base em fatos dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p.9, grifo nosso).

Entre as competências gerais, queremos destacar a competência seis, que possui relação direta com o nosso objeto, pois começa a apontar o caminho a ser utilizado visando preparar para o exercício da cidadania e para a formação para o mundo do trabalho. Destacamos ainda, nesta competência, um conceito novo em nosso texto, que é o “Projeto de Vida”, que só aparece no texto agora, mas terá presença constante daqui para frente.

De acordo com a BNCC, esta organização a partir de competências é uma resposta ao novo cenário mundial, que:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p.14).

Quando a BNCC fala de responder ao cenário mundial, é importante contextualizar este discurso, na conjuntura de consolidação do modo de produção capitalista em sua fase neoliberal, momento que a reestruturação produtiva exige um tipo de profissional, capaz de se adaptar ao ritmo de rápidas mudanças. Neste cenário, o estudante formado por um processo educativo pautado no individualismo e na meritocracia é induzido a aperfeiçoar a sua capacidade de aprender e de se ajustar às situações que ele encontrar. Está lógica que visa formar para o mercado é apresentada ao estudante como formação integral, como observaremos abaixo.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Ao propor uma formação integral, a BNCC considera as diferentes juventudes, e busca aproximar os conteúdos à realidade dos estudantes, fazendo com que estes conteúdos façam sentido e contribuam com a elaboração do seu projeto de vida.

Para promover o desenvolvimento destas competências, no ensino médio, a parte comum dos conteúdos foi dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Este agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento tem o objetivo de romper com a fragmentação disciplinar dos conteúdos, tornando-os mais atrativos aos alunos.

Como destacado nos parágrafos iniciais deste tópico, a BNCC possui uma estrutura pautada na aquisição de competências, e as competências são definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, cuja aquisição vai assegurar os requisitos necessários para resolver os problemas cotidianos, que incluem o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho.

A partir destes pontos, concluímos que uma base comum, orientada a partir de competências, é uma base voltada para a preparação do indivíduo para a cidadania e para o trabalho, ideia que perpassa todo o texto, uma vez que durante a leitura frequentemente nos deparamos com referências à formação para a cidadania e para o trabalho. No entanto, apesar de frequentes, estas citações não se fazem acompanhar do que se entende por cidadania, e nem mesmo de uma discussão sobre a precariedade do mercado de trabalho formal.

Vejamos alguns pontos do texto que dão destaque à cidadania e trabalho, porém sem aprofundar na definição destas categorias.

Ao apresentar a finalidade do ensino médio na contemporaneidade.

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.464).

Ao estabelecer o que as escolas que acolhem as juventudes devem fazer:

Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (Brasil, 2018, p.465).

Prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018, p.466).

No texto, o aprofundamento das discussões sobre cidadania e trabalho acaba restrito aos objetos de conhecimento das disciplinas que compõem a Área de Ciências Humanas<sup>23</sup>. Nas competências desta área de conhecimento, constam dois objetivos que propõem um debate sobre os limites da cidadania e impactos do modo de produção

---

<sup>23</sup> A Área de Ciências Humanas é composta pelas seguintes disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

capitalista, nas condições de vida, trabalho e empregabilidade. Seguem competências 4 e 6 que propõem um maior aprofundamento sobre o tema:

4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (Brasil, 2018, p.570).

6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.570).

De uma maneira geral, o texto justifica a aquisição de todas as habilidades/ objetos de conhecimento, dizendo que elas são necessárias a uma formação integral que prepara o estudante para a cidadania e para o trabalho.

O discurso é o da formação integral, mas uma formação integral não ocorre sem o envolvimento do estudante, daí emergem conceitos como Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Ao incorporar o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida, a base transfere a responsabilidade do processo educativo para o aluno, uma vez que, a sua capacidade para o exercício da cidadania, bem como a sua adequação ao mercado de trabalho, passam a ser de sua responsabilidade, uma vez que o Protagonismo e o Projeto de Vida são seus.

## **2.5 – O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**

Em seu texto, a BNCC define que cada Estado seria responsável pela elaboração do seu currículo, em observância aos princípios nela definidos.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (Brasil, 2018, p.20)

Do ponto de vista da fundamentação legal, o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, parte da Constituição Federal, da LDBEN, da BNCC, e da Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Destes documentos, o texto do currículo goiano destaca o Art. 35 da LDBEN, onde são apresentadas as finalidades do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina ((Brasil, 1996, p.12, grifo nosso).

Já nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o currículo destaca o Art. 5º que retoma a Constituição e a LDBEN, que definem os nove princípios que devem orientar a elaboração do currículo para o ensino médio.

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDBEN, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;*
  - II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;*
  - III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
  - IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
  - V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
  - VI - sustentabilidade ambiental;
  - VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
  - VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
  - IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.
- ((Brasil, 2018, p.2, grifo nosso).

Entre os princípios orientadores do ensino, para efeito de compreensão do currículo goiano, damos destaque aos princípios I e II, que versam respectivamente sobre a formação integral e o projeto de vida, apresentados como eixos estruturantes do DC-GOEM. Mas antes de entrarmos nas características específicas, vamos verificar como aconteceu o seu processo de construção.

Em Goiás, os trabalhos voltados à elaboração do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, começaram ainda em 2018, envolvendo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, o Conselho Estadual de Educação de Goiás, instituições públicas e privadas, gestores, professores e estudantes. Essa construção gerou uma intensa mobilização e foi organizada em várias etapas onde foram realizados: dias “D”, momentos de imersão curricular e grupos de trabalho interdisciplinares.

No início de 2019, o processo de construção entrou em uma nova fase, quando:

... foi estruturada uma equipe de especialistas plural composta por professores/as das rede pública e instituições de ensino privadas das quatro áreas do conhecimento e de todos os componentes curriculares; coordenadora de etapa; coordenadores/as de área do conhecimento; articuladora de conselho; articuladora entre etapas; articuladora de itinerários propedêuticos e articuladora de itinerários de Educação Profissional e Tecnológica. Este grupo foi responsável por redigir o documento curricular, articular, organizar e planejar uma ampla discussão com a rede pública e instituições de ensino privadas sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio (Goiás, 2021, p.35).

Para sintetizar as diversas ações executadas, pela coordenação, no processo de elaboração do currículo do Ensino Médio, em Goiás, apresenta-se o fluxograma elaborado pela equipe de redatores.

Figura 01 – Fluxograma das principais ações executadas pela Coordenação de Currículo – EMGO.



Fonte: Elaborada pela equipe de redatores/as do DC-GOEM, 2020.

Seguindo o que foi preconizado pela BNCC, o processo de construção do Documento Curricular Para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), se deu por meio da seleção e distribuição das habilidades a serem trabalhadas, no núcleo correspondente à Formação Geral Básica, bem como pela estruturação dos componentes que fariam parte da estrutura flexível do currículo. De acordo com o DC-GOEM, a construção da parte flexível exigiu muita escuta e debate, uma vez que além de assegurar o alcance das competências estabelecidas na BNCC, esta é a parte do currículo que tem a tarefa de tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, ao promover a aproximação dos conteúdos com a realidade em que eles estão inseridos.

Essa flexibilidade depende, imediatamente, de um processo de escuta sensível dos/as estudantes (de suas necessidades) e se refere à caracterização daquilo que propõe a BNCC na organização dos componentes por áreas de conhecimento para se trabalhar a Formação Geral Básica (FGB) e a inauguração de Itinerários Formativos (IF) que são de livre escolha dos/as estudantes, em suas possibilidades de composição por Projeto de Vida (PV), eletivas e trilhas de aprofundamento (Goiás, 2021, p.14).

Em Goiás, a arquitetura do Novo Ensino Médio está estruturada em duas partes indissociáveis que são a Formação Geral Básica, com carga horária máxima de 1.800 horas e a parte da flexibilização curricular que são os Itinerários Formativos compostos por: Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento com carga horária mínima de 1.200 horas.

Quanto à organização do texto, o DC-GOEM está estruturado em três capítulos: Capítulo I – Texto Introdutório, Capítulo II - Formação Geral Básica e o Capítulo III - Itinerários Formativos.

Dos três capítulos o que mais chamou nossa atenção foi o capítulo I, pois nele o documento apresenta os diferentes conceitos que perpassam o texto. Para fins da nossa pesquisa, destacamos quando o redator (a) começa fazendo uma análise da relação existente entre educação, trabalho e cidadania, contextualiza a origem dos processos de ensino nos ambientes de trabalho, vinculados à necessidade de garantir um meio de sobrevivência. Continuando a linha de raciocínio, ele (a) começa a discorrer sobre a influência da forma de organização econômica na sociedade sobre a educação. Fundamentando-se em (Saviani, 2011), ele (a) defende que a escola é uma necessidade do modo de produção capitalista.

A escola então passaria a ser uma necessidade da nova ordem social e suas funções iriam ao encontro do modo de produção baseado no trabalho fabril, universalizando-o desde a infância por meio da escola, criando sentidos e significados em relação ao conhecimento, ao trabalho e aos ideais sociais. Nesse movimento constitutivo da educação formal, ao observarmos as articulações que foram estabelecidas entre o ensino, a educação e o ideal do próprio surgimento da escola pública (e “para todos/as”, entre o final do século XVIII e início do século XIX) em seu desenvolvimento (con)formativo secular consequente, seus objetivos se atrelaram tanto à educação como forma de preparação para o trabalho quanto ao lugar de formação social. Desse modo, a escola contemporânea, como necessidade ao novo modo de produção instaurado inicialmente na Europa e posteriormente no mundo, foi se (re)adequando constantemente ao modo de produção nos séculos XVIII, XIX, XX, até os dias atuais (Goiás, 2021, p.45).

Ao concluir a citação, o autor(a) nos deixa uma chave de leitura para pensar as reformas educacionais como forma de adequação e readequação da escola ao mundo do capital. O que nos parece bastante pertinente, pois conforme aparece na BNCC,

apresentada anteriormente neste texto, o que motivou a criação da base e as demais reformas associadas ao ensino médio, foram as demandas de um mundo em constante processo de transformação.

Para a compreensão do ensino médio, o texto destaca ser necessária a realização de uma análise da conjuntura atual, que é apresentada da seguinte forma:

Por isso, consideramos necessário compreender o Ensino Médio na totalidade econômica, política e social de reestruturação produtiva, de crescente desenvolvimento tecnológico e de aumento do consumo de massa, no qual o Brasil se insere ao mesmo tempo em que acirram as desigualdades econômicas e sociais, a baixa qualidade da educação escolar pública consolida-se como um problema histórico-social (Goiás, 2021, p.48).

Partindo desta conjuntura, o DC-GOEM apresenta uma proposta que visa atender a estas demandas.

O DC-GOEM apresenta uma proposta de currículo alinhada com as demandas do século XXI. Por meio de um currículo que é multifacetado, flexível e contemporâneo com uma estrutura curricular que busca acompanhar o desenvolvimento tecnológico e digital, buscando articular vivências e saberes dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e oferecendo condições para que desenvolvam aspectos socioemocionais e cognitivos (Goiás, 2021, p.58).

Quanto aos princípios que orientam o DC-GOEM, o texto destaca a formação integral e o projeto de vida, como pode ser observado no trecho abaixo.

as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao *exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho*, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico (Goiás, 2021, p.58, grifo nosso).

Ao definir a educação integral e o projeto de vida como eixos estruturantes, o DC-GOEM traz o estudante para o centro do processo educativo. Este movimento precisa ser olhado com bastante atenção, pois ao mesmo tempo em que promove a centralidade do aluno e amplia a sua possibilidade de participação, também potencializa a responsabilidade que recai sobre ele. Este movimento reduz a dimensão coletiva e reforça elementos muito presentes na sociedade atual, tais como: o individualismo e a meritocracia.

No texto do DC-GOEM, a centralidade discursiva que traz o estudante para o centro do processo é muito grande, tanto que uma busca simples pelas palavras: protagonista (19), protagonistas (14) e protagonismo (95), nos diz que estas palavras aparecem no texto 131 vezes. Analisamos também a presença do termo educação integral e verificamos que ele está presente, aproximadamente 121 vezes, sendo apresentado das

seguintes formas: educação integral, desenvolvimento integral, aprendizagem integral e perspectiva integral. Quanto ao termo projeto de vida, ele é encontrado 219 vezes. A incidência destas palavras no texto reforça a tônica dos eixos estruturantes, principalmente no que se refere ao projeto de vida.

Para não concluir a exposição sobre a BNCC-EM e o DC-GOEM, uma vez que estes documentos serão objetos de nossa análise no próximo capítulo, queremos dar ênfase a alguns pontos que julgamos ser relevantes para o encaminhamento da presente análise. O primeiro ponto relevante é a natureza democrática do texto constitucional, que em função do princípio legal da constitucionalidade, acaba sendo transportado para todos os documentos analisados. O segundo ponto, refere-se à ênfase que os dois documentos oferecem em relação à ideia de que vivemos em um mundo em constante transformação, atribuindo à educação o papel de promover a adaptação do homem a esta nova conjuntura. Ao falar deste mundo em constante mudança é importante compreender que se fala de um mundo regido pelo modo de produção capitalista, o que se leva à conclusão de que a escola e as reformas educacionais funcionam como resposta às demandas desse mesmo sistema. O terceiro ponto a ser destacado, fica por conta da formação pautada em habilidades e competências, tendo o projeto de vida e o protagonismo juvenil como eixos estruturantes, no processo, que em tese, promoveria a formação integral do indivíduo.

No próximo capítulo, ao analisar a presença das categorias cidadania e trabalho na BNCC e no DC-GOEM, procura-se aprofundar a discussão em torno destes pontos, buscando compreender qual tem sido o papel desempenhado pela educação na fase neoliberal do capitalismo.

### **CAPÍTULO III**

#### **CIDADANIA E TRABALHO: O PAPEL DESEMPENHADO PELA ESCOLA E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO**

No capítulo III, serão apresentados os resultados da análise realizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Durante a pesquisa, procurou-se compreender como a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho são apresentadas nestes documentos. Tivemos como objetivos específicos, a serem esclarecidos: 1) - Identificar

os sentidos de trabalho e cidadania expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). 2) - Constatar qual a relação entre os objetivos de formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, com o componente curricular: Projeto de Vida. 3) – Discutir os avanços da legislação educacional em relação aos temas: cidadania e trabalho.

Os documentos selecionados foram analisados utilizando a metodologia de análise de conteúdo, o que permitiu a sistematização objetiva da análise, viabilizando a inferência que foi realizada, permitindo chegar-se às conclusões que serão aqui apresentadas.

Este capítulo ainda contará com mais dois tópicos que servirão para completar e ampliar a discussão que tem seus resultados apresentados neste relatório. No primeiro destes tópicos adicionais, trataremos do papel desempenhado pela educação na atualidade brasileira, já no último tópico, fecharemos apresentando o que é o Ensino Médio. Para isso, serão apresentados seus objetivos, números/estatísticas e as controvérsias envolvendo a atual Reforma do Ensino Médio.

### **3.1 - Cidadania e Trabalho na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**

Na busca de respostas para as questões colocadas como objetivo da pesquisa, passamos a descrever o caminho percorrido na análise dos documentos e os resultados aferidos, para a partir daí apresentarmos nossas inferências em relação aos questionamentos iniciais.

#### **3.1.1 – Análise de conteúdo – BNCC e DC-GOEM**

Os documentos selecionados foram analisados utilizando a metodologia de análise de conteúdo, definida por Laurence Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

Partindo do princípio de que a análise de conteúdo exige procedimentos sistemáticos e objetivos, que permitam estabelecer os indicadores que irão fundamentar a inferência a ser realizada, definimos os primeiros dados a serem analisados no texto. O primeiro levantamento consistiu numa contagem de palavras, tendo como critério de busca as palavras: cidadania e trabalho. Nesta contagem, identificamos que a palavra

cidadania é utilizada 47 vezes na BNCC<sup>24</sup> e 145 vezes no DC-GOEM<sup>25</sup>, já a palavra trabalho aparece 175 vezes na BNCC e 589 vezes no DC-GOEM. O passo seguinte foi identificar em quais partes do texto elas mais aparecem, para isso montamos as tabelas a seguir, considerando a estrutura do sumário de cada um dos documentos. Seguem tabelas com os resultados aferidos.

Tabela – 03 – Quantidade de vezes que as palavras cidadania e trabalho aparecem na BNCC.

<b>QUANTIDADE DE VEZES QUE AS PALAVRAS CIDADANIA E TRABALHO APARECEM NA BNCC (AGRUPADO DE ACORDO COM AS PARTES DO TEXTO)</b>			
<b>Parte do Texto</b>	<b>Título da Seção</b>	<b>Cidadania</b>	<b>Trabalho</b>
Apresentação	Apresentação		1
1 - Introdução	Introdução	4	8
2 - Estrutura da BNCC	Estrutura da BNCC		2
3 - A Etapa da Educação Infantil	A Etapa da Educação Infantil		2
4 - A Etapa do Ensino Fundamental	A Etapa do Ensino Fundamental	24	85
5 - A Etapa do Ensino Médio	1 - O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	5	14
	2 - A BNCC do Ensino Médio	2	3
	3 - Currículos: BNCC e itinerários	1	10
	4 - A área de Linguagens e suas Tecnologias	1	7
	5 - Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades		1
	6 - Língua Portuguesa	1	3
	7 - Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	2	8
	8 - A área de Matemática e suas Tecnologias		2
	9 - Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades		3
	10 - A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1	21
	11 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	6	5
	<b>Subtotal da Etapa do Ensino Médio</b>	<b>19</b>	<b>77</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>47</b>	<b>175</b>

Tabela elaborada pelo autor.

A tabela acima foi elaborada a partir da versão completa da BNCC, que inclui: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. A opção pelo uso desta versão foi motivada pelo fato de que algumas partes do texto são comuns a todas as etapas, de forma que a análise das etapas separadamente poderia gerar uma duplicidade das

<sup>24</sup> Para a contagem de palavras utilizamos a versão unificada da BNCC, que engloba todas as etapas do ensino. A versão utilizada na análise foi a versão em PDF, disponibilizada no Portal do MEC, endereço eletrônico: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 13/02/23.

<sup>25</sup> A versão utilizada na análise foi a versão em PDF, disponibilizada no endereço eletrônico: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>

- Acesso em 28/09/23.

informações. A versão utilizada foi a versão em PDF disponibilizada no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Como o foco de nossa análise é a Etapa Ensino Médio, apresentamos a contagem referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, de forma sintética, já os dados do Ensino Médio estão disponibilizados de acordo com a parte do texto onde elas aparecem. Em relação aos dados aferidos dois pontos se destacam: primeiro que a maior incidência das duas palavras ocorre na etapa do Ensino Fundamental, o que parece ocorrer em função do número de anos que compõem esta etapa de escolarização (nove anos) e ao fato de que a BNCC apresenta uma estrutura de habilidades baseada em ano e componente curricular. O segundo ponto de destaque está no Ensino Médio, quando chamamos a atenção para a incidência das duas palavras no texto que apresenta o “Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, em que a palavra “cidadania” está presente quatro vezes e “trabalho” quatorze vezes. Além disso, é necessário evidenciar a parte do texto destinada à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que “cidadania” aparece sete vezes e “trabalho” vinte e seis vezes. Vejamos a mesma análise no DC-GOEM.

Tabela – 04 – Quantidade de vezes que as palavras cidadania e trabalho aparecem no DC-GOEM.

QUANTIDADE DE VEZES QUE AS PALAVRAS CIDADANIA E TRABALHO APARECEM NO DC-GOEM (AGRUPADO DE ACORDO COM AS PARTES DO TEXTO)			
Parte do Texto	Título da Seção	Cidadania	Trabalho
1 - Páginas Iniciais	1 - Páginas Iniciais		6
2 - Apresentação	2 - Apresentação - Da BNCC ao DC-GOEM		4
3 - Capítulo I - Texto Introdutório	O DC-GOEM e a Formação Docente		1
	3 - O Ensino Médio	12	54
	4 - Sujeitos do Ensino Médio	1	18
	5 - Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	2	25
	6 - Território e Dimensão Simbólica		7
	7 - Integração Curricular	2	6
	8 - O DC-GOEM e a Formação Docente		7
		<b>Subtotal - Capítulo I - Texto Introdutório</b>	<b>17</b>
4 - Capítulo II - Formação Geral Básica	9 - Introdução sobre as áreas		1
	10 - Componentes Curriculares da Área de Linguagens e Suas Tecnologias	3	9
	11 - Estrutura do Quadro de Competências e Habilidades	4	12
	12 - Glossário (TDICs)	1	
	13 - Área de Matemática e Suas Tecnologias	1	11
	14 - Área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	5	17
	15 - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	24	61
		<b>Subtotal - Capítulo II - Formação Geral Básica</b>	<b>38</b>
5 - Capítulo III - Itinerários Formativos	16 - Introdução aos Itinerários Formativos		2
	17 - A Estrutura dos Itinerários e o Quadro de Habilidades	2	16
	18 - Componente Curricular Projeto de Vida	60	19
	19 - Itinerários Formativos Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	1	116
	20 - Itinerários de Linguagens e suas Tecnologias	5	19
	21 - Itinerários Formativos de Matemática e suas Tecnologias		28
	22 - Itinerários Formativos Ciências da Natureza e suas Tecnologias		20
	23 - Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	9	15
	24 - Itinerários Integrados	6	72
		<b>Subtotal - Capítulo III - Itinerários Formativos</b>	<b>83</b>
6 - Referências DC-GOEM	25 - Documentos Ociais		3
	26 - Capítulo I Texto Introdutório		6
	27 - Capítulo II		6
	28 - Capítulo III	7	20
	29 - Anexos		8
	<b>Subtotal - Referências DC-GOEM</b>	<b>7</b>	<b>43</b>
<b>Total Geral</b>		<b>145</b>	<b>589</b>

Tabela elaborada pelo autor.

Os dados apurados na análise do DC-GOEM mostram que a utilização destas palavras está mais concentrada na apresentação do Ensino Médio (cidadania -12 vezes, trabalho – 54), na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (cidadania - 24 vezes, trabalho – 61) e nos Itinerários Formativos (cidadania - 83 vezes, trabalho – 307). Esta distribuição mostra coerência com a distribuição apresentada na BNCC, já que as partes

de maior concentração são coincidentes. Quanto aos itinerários formativos eles não possuem detalhamento na BNCC, pois a sua elaboração é prerrogativa dos Estados. Os itinerários formativos correspondem à parte flexível do currículo e tem o objetivo de:

Os Itinerários Formativos têm por objetivo contribuir para a formação integral dos/as estudantes, promovendo as dez competências gerais da educação básica e valores, tais como: ética, democracia, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, escolha, autonomia e acolhimento à diversidade. Desse modo, o/a jovem terá a oportunidade de desenvolver uma visão de mundo mais ampla e plural que auxilie em suas escolhas e vivências, não apenas no ambiente escolar, mas em suas relações familiares, no mundo do trabalho e na vida (Goiás, 2021, p.14).

A grande concentração das palavras cidadania (83 vezes) e trabalho (307 vezes) na parte do texto que trata dos Itinerários Formativos pode ser atribuída ao fato de que todo itinerário tem por objetivo promover as dez competências gerais da educação básica, entre as quais merece destaque a competência seis, que retoma o princípio constitucional de preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é identificar como os objetivos de preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho são apresentados nos documentos selecionados, continuamos nossa análise de conteúdo, criando grupos e subgrupos para viabilizar uma leitura objetiva do texto. Os grupos foram criados para permitir uma consolidação das diferentes aplicações destas palavras ao longo do texto. Os cinco grupos criados foram: 1- Objetivo: cidadania + trabalho – para partes do texto onde o uso das palavras possui vínculo com o objetivo constitucional, 2- Objetivo: Trabalho, cidadania e projeto de vida - para partes do texto em que o uso das palavras possui vínculo com o objetivo constitucional e incluem o Projeto de Vida, 3- Cidadania – quando aparece apenas a palavra cidadania, 4- Trabalho – Quando aparece somente a palavra trabalho e 5- Trabalho / cidadania – quando as duas palavras estão presentes, mas o texto não faz referência direta ou indireta aos objetivos constitucionais. Quanto aos subgrupos, eles também são cinco e possuem a seguinte descrição e finalidade: 1- Descreve/ Faz crítica – quando o texto traz uma descrição ou propõe uma discussão relacionada à cidadania ou trabalho, 2- Mundo do Trabalho – para identificar o momento que as palavras aparecem no texto associadas a “Mundo do Trabalho ou Mercado de Trabalho”, 3- Outros significados – quando a palavra está sendo utilizada com outra finalidade, 4- Projeto de Vida – quando uma das palavras aparece associada ao componente Curricular Projeto de Vida, 5- Citada - Quando uma das palavras é apenas citada.

A análise dos textos, tendo como critério os grupos e subgrupos, levou aos resultados apresentados por meio das duas tabelas apresentadas a seguir:

Tabela – 05 – Análise de conteúdo das categorias cidadania e trabalho na BNCC – Por grupo e subgrupo.

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS CATEGORIAS CIDADANIA E TRABALHO NA BNCC - POR GRUPO E SUBGRUPO</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Subgrupo</b>	<b>Cidadania</b>	<b>Trabalho</b>
Objetivo: cidadania + trabalho	Objetivo Constitucional	3	3
Objetivo: Trabalho, cidadania e projeto de vida	Objetivo Constitucional	2	2
Cidadania	Descreve/ Faz crítica	13	
	Citada	26	
	<b>Subtotal - Cidadania</b>	<b>44</b>	<b>5</b>
Trabalho	Descreve/ Faz crítica		29
	Mundo do Trabalho		49
	Outros significados		54
	Projeto de Vida		1
	Citada		32
	<b>Subtotal - Trabalho</b>	<b>0</b>	<b>165</b>
Trabalho / cidadania	Descreve/ Faz crítica		1
	Projeto de Vida		1
	Citada	3	3
	<b>Subtotal - Trabalho / cidadania</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Total Geral</b>		<b>47</b>	<b>175</b>

Tabela elaborada pelo autor.

Tabela – 06 – Análise de conteúdo das categorias cidadania e trabalho na BNCC – Por grupo e subgrupo.

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS CATEGORIAS CIDADANIA E TRABALHO NO DC-GOEM - POR GRUPO E SUBGRUPO</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Subgrupo</b>	<b>Cidadania</b>	<b>Trabalho</b>
Objetivo: cidadania + trabalho	Objetivo constitucional	15	15
Objetivo: Trabalho, cidadania e projeto de vida	Objetivo constitucional	5	5
Cidadania	Citada	99	
	Outros Significados	12	
	Descreve / Faz crítica	3	
	Projeto de Vida	7	
	<b>Subtotal - Cidadania</b>	<b>141</b>	<b>20</b>
Trabalho	Objetivo constitucional		1
	Citada		124
	Mundo do trabalho/ Mercado de Trabalho		180
	Outros Significados	1	220
	Descreve / Faz crítica		38
	Projeto de Vida		2
	<b>Subtotal - Trabalho</b>	<b>1</b>	<b>565</b>
Trabalho / cidadania	Citada		1
	Mundo do trabalho/ Mercado de Trabalho	2	2
	Descreve / Faz crítica	1	1
	<b>Subtotal - Trabalho / cidadania</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Total Geral</b>		<b>145</b>	<b>589</b>

Tabela elaborada pelo autor.

A estratificação apresentada por meio das tabelas convida a ampliar a discussão sobre a forma que as categorias cidadania e trabalho estão apresentadas em cada grupo. Começemos pelo grupo: Objetivo: cidadania + trabalho – a criação deste grupo visou

identificar os momentos em que os textos da BNCC e DC-GOEM trazem as categorias cidadania e trabalho vinculando-as aos objetivos constitucionais. Como constatado em nossa estratificação, os dois textos colocam estes objetivos entre os princípios legais que serviram de pilar para a sua elaboração. Ao fazer isso, os dois documentos cumprem com a lei da constitucionalidade, ao observar os princípios estabelecidos na Constituição.

Vejamos agora alguns pontos onde os dois documentos apresentam as categorias associadas aos objetivos constitucionais, fazendo referências diretas ou destacando que a educação tem o objetivo de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho.

BNCC - ao falar dos marcos legais que embasam a BNCC, o texto faz uma retomada literal do artigo 205 da Constituição.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Brasil, 1988, *apud* Brasil, 2018, p.10).

BNCC/DC-GOEM - Quando retomam o Art. 35 da LDBEN para falar das finalidades do Ensino Médio.

Para orientar essa atuação, torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35): há mais de vinte anos, em 1996:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1988, *apud* Brasil, 2018, p.464).

BNCC - Na definição de competência.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

DC-GOEM – ao apresentar o Ensino Médio e seus objetivos.

O Ensino Médio, na compreensão dos níveis e modalidades de educação e de ensino no Brasil, é considerado a última etapa formal de escolarização da Educação Básica. É, portanto, um pré-requisito para o ingresso e a continuidade de estudos no Ensino Superior, entendido como segundo nível da educação escolar brasileira.

Essa determinação só foi instituída a partir da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que, em consonância com os pressupostos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, considerou a necessidade de uma formação de nível médio juvenil, via instituição escolar, que contemplasse o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para desempenhar funções e/ou tarefas no mundo do trabalho (BRASIL, 1988, 1990 e 1996 *apud* Goiás, 2021, p.43).

DC-GOEM – quando reafirma os objetivos do ensino médio, expressos na LDBEN.

Reafirmam-se os objetivos do Ensino Médio expressos na LDBEN: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o exercício da cidadania e do trabalho e o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana, diante da possibilidade de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos por meio do conhecimento escolar (Goiás, 2021, p.48).

Estas citações foram destacadas, pois possuem vínculo direto com o objetivo constitucional de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho. No entanto, a leitura atenta destes trechos permite destacar uma diferença entre as referências diretas à Constituição e a LDBEN, e os textos onde BNCC e DC-GOEM partem dos objetivos constitucionais, mas apresentam a sua redação própria. Nos dois documentos (BNCC e DC-GOEM), o objetivo constitucional de qualificar para o trabalho foi convertido em preparação para o mundo do trabalho. Esta nova abordagem parece ampliar este objetivo, buscando a sua aproximação com as demandas do modo de produção capitalista em sua fase neoliberal.

Passando agora ao segundo grupo utilizado: objetivo: trabalho, cidadania e projeto de vida, trazemos alguns excertos que passam a vincular a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, ao desenvolvimento de um “Projeto de Vida”. O primeiro recorte vem da BNCC e se encontra na definição das dez competências gerais da educação básica, mais especificamente na competência 6.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

BNCC – ao trazer as demandas do ensino médio.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.464).

DC-GOEM – ao falar das concepções que orientam a sua elaboração.

Assim, as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (Goiás, 2021, p.48).

DC-GOEM – tratando do papel da educação no ensino médio.

Diante desse contexto, a educação no Ensino Médio assume uma posição privilegiada para auxiliar o/a jovem no desenvolvimento de seu protagonismo e ainda para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e na inserção no mundo do trabalho. Cumprir esse desafio exige um modelo de Ensino Médio que esteja comprometido com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida. (Goiás, 2021, p.48).

Conforme dito anteriormente, estes excertos de texto destacam a importância do projeto de vida como meio de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho, ou como já foi ressaltado para o mundo do trabalho. Dada a sua importância, ainda neste texto precisaremos retomar a discussão sobre o papel desempenhado pelo projeto vida, esclarecendo a sua relação com as categorias em análise.

Quanto à vinculação aos subgrupos utilizados, os dois grupos apresentados acima, em geral, foram vinculados ao subgrupo: objetivo constitucional, uma vez que sua apresentação no corpo do texto visa a retificar o objetivo de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho.

Os outros três grupos: cidadania, trabalho e trabalho/cidadania foram utilizados para o agrupamento em que todas às vezes cada uma destas palavras apareceram juntas ou separadas no texto. Na análise destes grupos, a informação que julgamos mais importante está nos subgrupos, por meio dos quais procuramos compreender a função desempenhada por nossas categorias no texto, bem como se elas se encontram acompanhadas de definições claras, quanto ao que se pretende ao ter a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho como objetivos.

A tabulação dos subgrupos mostrou que a maior parte das vezes que cidadania e trabalho aparecem no texto, elas estão sendo apenas citadas (Cidadania – BNCC 29 vezes/ DC-GOEM 99 vezes / Trabalho – BNCC 32 vezes/ DC-GOEM 124 vezes), ou sendo utilizadas com outro sentido (Trabalho – BNCC 54 vezes/ DC-GOEM 220 vezes). No entanto, entre os subgrupos o que mais chamou a atenção foi o “Mundo do Trabalho” criado para identificar e registrar sempre que uma das categorias aparece nos textos vinculadas ao mundo do trabalho ou ao mercado de trabalho, visto que os dados deste subgrupo nos mostraram que na BNCC a expressão “Mundo do Trabalho” está presente no texto 49 vezes e 180 vezes no DC-GOEM. Quanto ao subgrupo: Descreve/ Faz crítica – nele procuramos identificar os momentos em que os dois textos apresentam descrições ou análises com algum tipo de crítica em relação às categorias. Os dados aferidos mostram que no geral os dois textos não se preocupam em discutir ou mesmo descrever como estas duas categorias devem ser compreendidas. Por isso, a impressão deixada é de que a discussão ocorre apenas quando ela é inevitável, o que ocorre principalmente no DC-GOEM, uma vez que este documento apresenta maior preocupação em fundamentar teoricamente os conceitos utilizados no texto. Nota-se como exemplo alguns pontos em que o documento curricular trata do surgimento da escola formal relacionando-a às demandas do modo de produção capitalista.

DC-GOEM – quando relaciona o surgimento/ da escola ao crescimento urbano-industrial.

O processo de desenvolvimento do modo de produção manufatureiro para o modo de produção industrial e as novas formas de relação entre tempo e espaço, que se originam do crescimento urbano-industrial, levaram à necessidade histórica da criação de lugares específicos para a instrução escolar e o ensino de jovens, filhos do enorme contingente social que foi se formando. A escola então passaria a ser uma necessidade da nova ordem social e suas funções iriam ao encontro do modo de produção baseado no trabalho fabril, universalizando-o desde a infância por meio da escola, criando sentidos e significados em relação ao conhecimento, ao trabalho e aos ideais sociais (Goiás, 2021, p.45).

DC-GOEM – ao falar do processo histórico que relaciona a preparação para o trabalho e formação social com os objetivos da escola.

Nesse movimento constitutivo da educação formal, ao observarmos as articulações que foram estabelecidas entre o ensino, a educação e o ideal do próprio surgimento da escola pública (e “para todos/as”, entre o final do século XVIII e início do século XIX) em seu desenvolvimento (con)formativo secular consequente, seus objetivos se atrelaram tanto à educação como forma de preparação para o trabalho quanto ao lugar de formação social (Goiás, 2021, p.46).

DC-GOEM – ao tratar do lançamento das bases do processo de formação escolar formal e da subordinação da escola às demandas do mercado.

Esse processo de modernização, dado a partir da aceleração da industrialização e urbanização nacional, foi o que lançou as bases para que se consolidasse a necessidade do ensino e da formação escolar formal para todas as classes sociais. Nesse contexto, o planejamento e os investimentos estatais em educação profissional deram-se sob a forma de uma constante adequação/readequação das relações existentes entre os sistemas educacionais de ensino e as demandas do mercado de trabalho, de forma direta e interdependente, na qual o primeiro subordina-se ao segundo (Goiás, 2021, p.46).

DC-GOEM – ao falar das habilidades relacionadas com a competência geral 6.

Nesse sentido, as habilidades e os objetivos de aprendizagem desta competência têm como foco principal a construção das características políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo. O/A estudante na contemporaneidade precisa compreender e analisar os processos históricos de formação da sua comunidade local e do mundo no qual está inserido/a.

Portanto, o exercício da cidadania, a construção e compreensão de direitos e deveres são demandas urgentes em nossa sociedade. E essa competência aborda os princípios dos Direitos Humanos, o papel social e a representatividade de cada cidadão/ã na construção da vida pública e sua formação política junto ao Estado (Goiás, 2021, p.458).

Os fragmentos destacados do DC-GOEM apresentam um leve tom de crítica ao fazer a análise histórica do surgimento/ desenvolvimento da escolarização formal associada e submetida às demandas do modo de produção capitalista. No último excerto, o texto fala das habilidades necessárias para o desenvolvimento das características políticas, econômicas e sociais, o que nos remete ao conceito de cidadania apresentado no capítulo I.

No caso da BNCC, como o texto não apresenta a mesma preocupação com a fundamentação teórica dos conceitos, a discussão e crítica ficou restrita principalmente às competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais, em que destacamos as competências 4 e 6, que possuem vínculo direto com o nosso objeto. Por isso, traremos o texto da competência, a descrição dos objetivos a serem alcançados por meio delas e o quadro das habilidades a serem desenvolvidas.

Competência 4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações. (Brasil, 2018, p.576).

Figura – 02 – Quadro de habilidades da competência 4 da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

HABILIDADES
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Brasil, 2018, p.576.

Competência 6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida (Brasil, 2018, p.578).

Figura – 03 – Quadro de habilidades da competência 4 da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

HABILIDADES
<b>(EM13CHS601)</b> Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
<b>(EM13CHS602)</b> Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
<b>(EM13CHS603)</b> Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
<b>(EM13CHS604)</b> Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
<b>(EM13CHS605)</b> Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
<b>(EM13CHS606)</b> Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Brasil, 2018, p.579.

Ainda no subgrupo - Descreve/ Faz crítica, poderíamos destacar um grande número de excertos que fazem referência à necessidade de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho, porém não faremos isso, sob o risco de deixar o texto longo e cansativo. Sigamos então para o subgrupo: Projeto de Vida, lembrando que já tratamos de projeto de vida, na apresentação dos grupos e agora retomamos como subgrupo. Nossa análise mostra que este subgrupo está presente na maioria dos grupos, na BNCC ele aparece em três grupos (Objetivo: trabalho, cidadania e projeto de vida, trabalho e trabalho/cidadania), e também em três no DC-GOEM (Objetivo: trabalho, cidadania e projeto de vida, trabalho e cidadania). Esta presença contínua do projeto de vida nos dois documentos nos levou a tentar compreender qual é a relação existente entre cidadania, trabalho e projeto de vida. Ao buscarmos respostas para a esta questão, chegamos à conclusão de já ter passado por ela em vários pontos deste texto, pois ao trilhar o caminho das categorias cidadania e trabalho, nos documentos que versam sobre a educação nacional, ganhamos de presente o “Projeto de Vida”. Isso ocorreu porque o nosso ponto de partida nos documentos foi o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que na BNCC foi convertido na competência 6 das competências gerais da educação básica. Estes dois

pontos já foram apresentados em citações anteriores, mas dada a relevância para esta análise, segue novamente.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, 140).

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

Ao incluir o projeto de vida na competência que remete ao objetivo constitucional de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho, e defini-lo como eixo estruturante, a BNCC aproxima cidadania, trabalho e projeto de vida.

### **3.1.2 – O Projeto de Vida na BNCC e no DC-GOEM**

Tendo em vista a importância que o Projeto de Vida passou a ter em nossa análise, é perceptível a necessidade de recuperar o que a BNCC e o DC-GOEM dizem sobre este componente curricular.

Em nosso retorno a BNCC, verificamos que ela não traz uma estrutura definida para o componente Projeto de Vida, porém este é um tema presente em vários pontos do documento, começando pelo seu núcleo central que são as dez Competências Gerais da Educação Básica. Neste tópico, novamente merece destaque a competência 6, que oferece o direcionamento para a estruturação da parte flexível dos currículos, estabelecendo que eles deverão acolher as diversidades que marcam a trajetória de cada aluno, contribuindo para a compreensão das relações próprias do mundo do trabalho, o exercício da cidadania e a para a construção de seu projeto de vida.

Outros pontos da BNCC também retomam a proposta do Ensino Médio de acolher o aluno, abrindo espaço para que ele possa participar na escolha de seu itinerário formativo, contribuindo, dessa forma, para a construção do seu projeto de vida, em um processo que:

... garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p.463).

No seu texto, a BNCC não deixa dúvidas quanto à importância do Projeto de Vida e do papel da educação no desenvolvimento das condições necessárias para que o aluno possa definir ou redefinir o seu projeto de vida, frente a um contexto mundial que exige a sua frequente adaptação às necessidades deste mundo em constante transformação.

Na BNCC, encontramos a seguinte definição para o projeto de vida:

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade (s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, *ora para promover, ora para constranger seus desejos* (Brasil, 2017, p.472, grifo nosso).

O conceito apresentado na BNCC permite visualizar nas suas entrelinhas, tanto a preparação para o exercício da cidadania, quanto a formação para o mundo do trabalho, pois ao projetar os seus desejos para o futuro, parte destas diferentes juventudes trazem o trabalho como o elemento essencial para viabilizar seu sustento e também a realização dos seus projetos de ordem material.

Ao destacar que o projeto de vida é atravessado pela cultura e por demandas sociais, o documento evidencia que está não é uma proposta que atinge apenas a classe que vive do salário, mas todas as juventudes, em suas diferentes conjunturas econômicas e sociais.

Retomemos agora o DC-GOEM, onde a primeira referência a projeto de vida é encontrada, quando o documento retoma nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio os nove princípios específicos que o Novo Ensino Médio deve assegurar em todas as suas modalidades. O item II do Artigo 5º, deste documento, estabelece o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018, Art. 5º).

Na sequência, encontramos o tema nas concepções orientadoras do DC-GOEM, como se pode observar na citação abaixo:

Assim, as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, *indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho*, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico (GOIÁS, 2021, p.58, grifo nosso).

Além de trazer o projeto de vida como concepção orientadora, a citação acima apresenta os objetivos a serem alcançados por meio dele, a saber: a formação integral, a preparação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho.

Ao falar das ações que podem ser conduzidas no ambiente escolar, visando à educação integral, o documento curricular destaca o papel a ser desempenhado pelo projeto de vida, enfatizando a importância do seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Dentre as ações conduzidas no ambiente escolar que têm o potencial de orientar o/a jovem em sua formação, destaca-se o Projeto de Vida (PV). Trata-se de uma proposta que viabiliza a educação integral e utiliza atividades que podem ser adaptadas conforme a orientação da rede, o contexto em sala de aula e as possibilidades do/a professor/a. De forma geral, ele é um processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da vida (Goiás, 2021, p.66).

No DC-GOEM, o Projeto de Vida é convertido em componente curricular, tendo entre as suas funções o papel de estimular o protagonismo juvenil. Para tanto, ele deve atender a três dimensões essenciais: a dimensão pessoal, a dimensão social e a dimensão do profissional.

O PV deve atender a três dimensões essenciais. Primeiramente, temos a dimensão pessoal do sujeito. Nela, desenvolve-se o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é a dimensão social. Aqui existe uma preocupação com competências e habilidades relacionadas à interação social, comunitária e familiar além de desenvolver atitudes para uma convivência cidadã a partir do conhecimento dos direitos e deveres constantes na sociedade. A última dimensão envolve o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e as redes profissionais a serem estabelecidas. Essa é a dimensão profissional (Goiás, 2021, p.68).

Dada a importância atribuída ao Componente Projeto de Vida, a matriz curricular do Estado de Goiás reserva uma hora-aula por semana, em todas as séries do Ensino Médio, ao trabalho deste componente. Além desta dedicação de tempo, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, ainda tem se dedicado à preparação de materiais voltados ao trabalho com este componente.

Quanto à definição do que é um projeto de vida, o DC-GOEM apresenta a seguinte definição.

O Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência, por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões, ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesses, talentos, desejos e potencialidades (Goiás, 2021, p.502).

Visando atender ao propósito de contribuir com o aluno, dando-lhe o suporte necessário para a construção de seu projeto de vida, a matriz curricular deste componente se pauta pelo cuidado com as dimensões: pessoal, social e profissional em articulação

com as competências socioemocionais: autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, utilizados como eixos norteadores dos objetivos de aprendizagem.

### **3.1.3 – Inferências sobre os objetivos da pesquisa com base na análise de conteúdo**

A Análise de conteúdo realizada na BNCC e no DC-GOEM e a consequente aproximação com o componente curricular projeto de vida permitem a ousadia de realizar algumas inferências em relação aos objetivos que orientaram a pesquisa, da qual passamos a apresentar algumas considerações.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa que seria compreender como os objetivos constitucionais de preparar para a cidadania e para a qualificação do trabalho são apresentados na BNCC e no DC-GOEM, fazem-se as seguintes considerações:

Por meio da análise de conteúdo, constata-se que estes objetivos estão presentes em várias partes dos dois documentos. Porém, esta presença parece ser apenas burocrática, tendo por finalidade a observância do princípio da constitucionalidade, visto que os documentos que versam sobre educação precisam observar e preservar o que a Constituição define para esta área. É possível fazer esta afirmação, pois, na análise dos dois textos, encontramos muitas citações em relação à preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho, porém nenhum deles apresenta de forma clara onde se pretende chegar com a definição destes objetivos.

A análise dos documentos e sua comparação com o texto constitucional mostra que eles refletem momentos históricos distintos. A Constituição de 1988, elaborada no contexto da redemocratização, traz em seu texto, os anseios de pessoas, grupos e movimentos sociais que se organizaram em torno da elaboração da Carta Constitucional, por isso, tiveram parte dos seus anseios incluídos nela. Já a BNCC e o DC-GOEM, elaborados depois de três décadas, em uma conjuntura onde a aplicação do receituário neoliberal alcança as políticas educacionais, colocando-as mais uma vez a seu serviço, faz com que tenhamos documentos com orientações distintas mesmo que os objetivos constitucionais se mantenham presentes.

As categorias analisadas em nossa pesquisa não passaram ilesas, por este período, as mudanças podem ser observadas nos textos, mesmo que eles não apresentem definições claras quanto à cidadania e ao trabalho. Veja-se o exemplo da categoria cidadania, que na constituição parece relacionar-se ao mesmo conceito apresentado em

nosso primeiro capítulo, sendo ela entendida como o exercício de direitos civis, políticos e sociais. Neste conceito, existe uma paridade entre os diferentes direitos que constituem a cidadania. Já na BNCC e no DC-GOEM, a dimensão social da cidadania aparece submetida às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que em nome do individualismo e da meritocracia, pregados pelo neoliberalismo, os direitos civis recebem maior destaque.

Este tratamento superficial, em relação à categoria cidadania, parece intencional, pois a coloca numa condição de eterno “por vir”. Buffa, Arroyo e Nosella (2010) propõem uma discussão em relação ao papel que a educação desempenha na formação para a cidadania, já que neste processo ela foi submetida à educação, promovendo uma inversão intencional da lógica natural, pois primeiro se é cidadão e depois se exige educação. Estabelecer a preparação para a cidadania como objetivo da educação seria uma forma de negar acesso a algo que deveria ser direito. Dessa forma, a educação atua como mecanismo de controle.

Consequentemente, se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social: não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os instruídos e educados. Somente será reconhecido como apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno (Buffa; Arroyo; Nosella, 2010, p.42).

Ao atuar como mecanismo de controle, a escola deixa de cumprir o objetivo de formar para a cidadania. Desse modo, vincular a cidadania à educação e assumir o objetivo de formar para a cidadania de forma mecânica, seria o mesmo que negar a cidadania.

..., quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados. Passar por alto dessa lógica global e dos efeitos reais que ela legitimou e continuar defendendo a educação como ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada (Buffa; Arroyo; Nosella, 2010, p.45).

A forma como a categoria cidadania é apresentada nos documentos analisados, de fato não indica que estamos caminhando na direção da cidadania composta por direitos civis, políticos e sociais, muito pelo contrário, os documentos continuam colocando-a no constante por vir.

Quanto à categoria trabalho, a comparação entre o texto constitucional e os da BNCC e do DC-GOEM, nos coloca frente à conversão da qualificação para o trabalho,

em formação ou preparação para o mundo do trabalho, ou seja, a educação assume para si o objetivo não só de qualificar o estudante para o trabalho, mas também de prepará-lo com competências e habilidades que permitam a sua adequação constante às demandas do mercado. Este aspecto foi evidenciado por meio da análise de conteúdo, uma vez que as expressões formar para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho, estão entre as mais presentes no texto.

Nos dois textos, a formação para o trabalho aparece como uma demanda do mercado, podendo ser vinculada à teoria do capital humano, uma vez que a escolarização é apresentada como condição para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Ela seria o caminho para a superação das desigualdades existentes entre as diferentes classes. Frigotto (2006) entende que isto é um contrassenso uma vez que

O contra-senso histórico da teoria do capital humano consiste no fato de que a tese que engendra – mais educação, mais treinamento, que geram mais produtividade e, conseqüentemente, maior renda e, por essa via, ter-se-ia um adequado caminho para a superação da desigualdade entre países e entre as classes sociais – dá-se exatamente, num contexto e num momento onde se rearticula a dominação imperialista; a competição intercapitalista impele a uma incorporação crescente do progresso técnico ao processo de produção, cindindo de forma cada vez mais radical o processo de trabalho; se delinea, de forma cada vez mais acentuada, a divisão internacional da força de trabalho e a formação do corpo coletivo de trabalho; o processo de automação, em suma, não só tende a rotinizar, simplificar e desqualificar o trabalho, mas também, sob as relações capitalistas, tende a aumentar o subemprego e o desemprego e exasperar a extração da mais-valia (Frigotto, 2006, p.218).

A exemplo do que se apontou em relação à categoria cidadania, a apresentação da categoria trabalho, nos dois documentos, também aponta para caminhos que não levarão à concretização dos objetivos propostos. Dessa forma, chega-se à conclusão de que o objetivo real, observado nas entrelinhas dos dois documentos: seria o de mascarar a realidade de que o mundo do trabalho está mudando, e que neste mundo, não haverá emprego formal para todas as pessoas, independente do seu nível de qualificação. Ao ocultar esta realidade, o capital, mantém a responsabilidade sobre o indivíduo, e o indivíduo sob controle, limita as possibilidades de transformação social real.

As informações apresentadas acima permitem concluir que na BNCC e no DC-GOEM cidadania e trabalho possuem seu sentido orientado a partir de princípios estabelecidos pelo receituário neoliberal, o que nos leva de volta a Dardot e Laval (2016), quando eles falam do papel desempenhado pela educação e pela imprensa, que sob a batuta dos organismos internacionais, atuam para a consolidação de uma nova razão de mundo, a razão neoliberal.

A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais

terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais (Dardot; Laval, 2016, p.152).

A citação acima faz referência à participação da educação na formação do sujeito neoliberal, um sujeito marcado pelo individualismo e pela meritocracia, que é conduzido a transformar-se em empreendedor de si mesmo.

Neste ponto, chegou-se ao segundo objetivo específico que buscava identificar qual é a relação entre os objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho, com o projeto de vida. Como já apontado na análise de conteúdo, esta relação se encontra registrada na competência 6, das Competências Gerais da Educação Básica. A partir desta competência, o projeto de vida foi convertido em componente curricular, e também em eixo orientador do DC-GOEM. Nesse processo, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, ou melhor dizendo, para o mundo do trabalho, passaram a ser parte integrante do projeto de vida.

Ao vincular cidadania e trabalho ao desenvolvimento de um projeto de vida, os documentos parecem neutralizar a dimensão coletiva, uma vez que o projeto de vida possui caráter individual e se pauta na meritocracia. Nesta lógica, sucesso e fracasso passam a ser responsabilidade do indivíduo. Fazendo um paralelo desta proposta com o receituário neoliberal, poderíamos concluir que o projeto de vida desempenha o importante papel de contribuir para moldar o sujeito neoliberal.

Outra constatação possível, em relação ao projeto de vida, é a de ele se apresentar como uma atualização da teoria do “capital humano”, uma vez que as premissas utilizadas pelas duas são as mesmas, nelas o indivíduo é entendido como possuidor de capacidades que deverão ser desenvolvidas por ele, tendo em vista a sua ascensão social, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento econômico da sociedade. Tanto a teoria do capital humano como o projeto de vida atribuem a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso ao indivíduo, ocultando a influência da conjuntura sobre a sua trajetória. Para Frigotto (2006), a função efetiva da teoria do capital humano está no que ela esconde e não no que revela, o que também poderia ser aplicado ao projeto de vida.

Neste ponto de nossas inferências, julgamos ser justo ponderar sobre as potencialidades que o componente projeto de vida possui, visto de forma superficial ele pode ser considerado como ferramenta a serviço do neoliberalismo, mas ao mesmo tempo, este mesmo componente abre margens para questionamentos que levariam ao

rompimento, com a razão de mundo neoliberal. Cabe a professores e alunos a tarefa de discutir os impactos da conjuntura política, econômica e social, sobre o projeto de vida de cada indivíduo, mostrando que nem tudo resulta do mérito.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que visava discutir os avanços da legislação educacional em relação aos temas: cidadania e trabalho, como já mencionado anteriormente, não conseguimos identificar uma evolução, uma vez que constatamos a permanência do tema, ao mesmo tempo que observamos a superficialidade com que ele aparece no texto.

Tendo em vista, os diferentes papéis que podem ser desempenhados pela educação e neste caso específico pelo componente curricular projeto de vida, no próximo tópico trataremos dos diferentes papéis que a educação pode desempenhar.

### **3.2 – A educação no mundo capitalista**

Começamos esta parte do texto definindo o que é educação, e para tanto recorremos a Brandão (2007), para dizer que a educação é maior que os processos educativos que ocorrem nas unidades escolares, já que ela está presente e faz parte de todos os momentos da vida do indivíduo, e dessa forma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p.7).

Considerar que a educação ocorre em diferentes espaços atribui-lhe um caráter social. Merecendo destaque o fato de que ela não pertence a um tipo específico de sociedade, podendo, por exemplo, estar presente em sociedades com ou sem classes sociais, desempenhando diferentes papéis, como pode ser observado abaixo.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (Brandão, 2007, p.10).

Brandão (2007) deixa claro que a educação é um fenômeno social, e como tal é parte integrante da sociedade na qual está inserida. Nesta condição, ela recebe influência desta sociedade ao mesmo tempo em que influencia aqueles que nela estão inseridos. É por este motivo que a educação é orientada pelos mesmos parâmetros que regem a

sociedade, e que determinam que tipo de pessoa se espera daqueles que passam pelo processo educacional, guerreiros ou burocratas?

Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (Brandão, 2007, p.11).

A consciência do poder da educação no processo de produção de crenças e ideais a transforma em espaço de intensas disputas, pois quem a controla tem em suas mãos o poder ideológico e econômico a ela associado. Vejamos como Frigotto (2006) descreve esta disputa no contexto do capitalismo monopolista.

Buscamos mostrar, entretanto, que a prática escolar, enquanto uma prática que se efetiva no interior da sociedade de classes, é perpassada por interesses antagônicos. O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular "o saber social", produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe (Frigotto, 2006, p.29).

O fragmento acima destaca a educação como o espaço de disputas de caráter ideológico ou econômico, mas que sempre terão como pano de fundo a defesa dos interesses de classe, ou seja, a disputa no campo educacional visa transformar a educação em ferramenta de reprodução dos interesses e ideologias de uma determinada classe. Esta disputa se coloca, pois, a escola não é capitalista, o que a transforma em campo de disputa entre as diferentes classes que nela coexistem.

Como apresentado ao longo do texto, a burguesia capitalista é a classe que tem conseguido manter o controle sobre os rumos da educação, submetendo-a às demandas do mundo capitalista em cada uma de suas fases. No entanto, é importante salientar que a escola pode articular-se em torno dos interesses capitalistas, ao mesmo tempo em que promove a criação das condições necessárias à quebra deste vínculo. Isso ocorre, pois como já falado a educação reproduz as contradições da sociedade em que está inserida.

... partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que

a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital (Frigotto, 2006, p.24).

Neste contexto, onde classes e interesses diferentes coexistem, a burguesia capitalista utiliza diversos mecanismos para manter a escola sob o seu controle.

Do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar (Frigotto, 2006, p.164).

Como observado no fragmento acima, a burguesia ao buscar a manutenção de sua hegemonia, abre mão de diversos mecanismos que visam manter a classe trabalhadora sob o seu controle. Neste processo, a escola passa a servir como meio para ocultar as realidades concretas e promover o apagamento da dimensão histórica, permitindo a submissão da escola à batuta da economia. É neste cenário que teorias como a do “capital humano” ganham força, ao transferirem a responsabilidade para o indivíduo. Para Frigotto (2006), teorias como a do “capital humano” precisam ser estudadas, não em função do que apresentam, mas em função do que ocultam. A teoria do capital humano está sendo utilizada como exemplo, por ser apresentada como instrumento de mobilidade, equalização e justiça social, numa sociedade onde a desigualdade social se intensifica a cada dia. Ao apontar o indivíduo como responsável pelo seu próprio desenvolvimento, a burguesia oculta os demais fatores geradores de desigualdade. Esta mesma análise pode ser aplicada ao componente curricular projeto de vida, que não é nada mais que uma nova roupagem para a teoria do capital humano.

Estas teorias promovem a desqualificação da escola, tornando-a funcional aos interesses da burguesia nacional e ao capital internacional. Neste ponto, chegamos ao que Frigotto (2006) chama de “a produtividade da escola (im)produtiva”. Para ele, ao ser improdutiva em relação às possibilidades de concretização dos objetivos propostos, a escola torna-se produtiva ao capital, pois mantém a expectativa do fim das desigualdades sempre no horizonte. Ao fazer isso, e, sobretudo ao colocar a responsabilidade pelo caminho no indivíduo, ela se isenta de qualquer responsabilidade histórica sobre esta desigualdade.

A burguesia precisa de uma escola que lhe seja produtiva na sua improdutividade, pois “... quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de

transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital” (Frigotto, 2006, p.28). Como o capital não quer uma escola que represente ameaça aos seus interesses, ele faz de tudo para manter o controle por meio de sua consequente improdutividade, negando o acesso da classe trabalhadora ao tipo de escola que de fato lhe interessa.

Saviani (1999), ao analisar as práticas pedagógicas e as reformas educacionais, chega à conclusão que “todas as reformas escolares fracassaram”, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (Saviani, 1999, p.27). Nesta citação, o autor parece concordar com a concepção de que improdutividade da escola interessa ao capitalismo, ideia que ele reforça ao falar que a tentativa de utilizar a educação como forma de superar desigualdades sociais não passa de uma fraude.

Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominadas, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes (Saviani, 1999, p.32).

Como observado no texto acima, as políticas educacionais no mundo do capital têm sido utilizadas para dissimular a realidade, de forma que os trabalhadores não vejam outra saída, se não se submeter à lógica do capital.

Durante a escrita deste relatório, procuramos apresentar a relação entre a educação e o mundo do capital, nas suas diferentes fases, e agora julgamos ser importante apresentar a educação no contexto do neoliberalismo. Para tanto, partimos de Christian Laval (2004), com sua obra: *A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*, faz uma análise dos caminhos trilhados pela escola inserida na fase neoliberal do modo de produção capitalista. Suas conclusões são de que o modelo neoliberal acentua a submissão da escola à economia, levando à perda de sua autonomia. Ao ser comparada com as empresas, a escola passa a ser avaliada a partir de critérios de mercado que visam assegurar a produtividade e rentabilidade.

Outra característica da escola neoliberal destacada pelo autor é a perda da dimensão social da educação, uma vez que o modelo neoliberal prega a educação com fim individualizante, como um investimento no futuro do indivíduo.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento

futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais (Laval, 2004, p.XI).

Esta privatização que muda o sentido do saber, subjugando a educação aos ditames da economia, alivia a responsabilidade do Estado sobre o financiamento dos processos educacionais, transferindo esta responsabilidade ao indivíduo, que de maneira inconsciente assimila o discurso do individualismo e da meritocracia. Assim, ao mesmo tempo abandona a luta coletiva por melhores condições de vida, pois se a vida melhora a partir do mérito, se ainda não melhorou é porque o indivíduo não fez o suficiente, o problema não está no outro, ou mesmo na conjuntura social, o problema é seu e de mais ninguém.

Quanto à orientação, “as reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias” (Laval, 2004, p.XIII). Estes dois elementos reforçam a teoria de que a educação se encontra submetida à economia, pois ao exigir trabalhadores mais qualificados, o processo de reestruturação produtiva desloca a atribuição de atuar neste processo de qualificação para a escola, que deve não só qualificar o futuro trabalhador, mas também dotá-lo de competências que o tornem flexível, e capaz de aprender continuamente para se adaptar às demandas da constante competição econômica.

Desenvolver processos educativos que propiciem a formação do trabalhador, trâmites exigidos pelos modernos processos industriais, requer um maior volume de investimentos, o que gera uma das grandes contradições da educação no neoliberalismo, pois o objetivo é atender às novas demandas, com investimentos menores por parte do Estado. O sucesso desta equação é o segredo da acumulação capitalista.

Inicialmente, a acumulação de capital repousa cada vez mais nas capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra, portanto em estruturas de elaboração, de canalização e de difusão dos saberes ainda amplamente a cargo de cada Estado nacional. Se a eficácia econômica supõe um domínio científico crescente e uma elevação do nível cultural da mão-de-obra, ao mesmo tempo, pelo próprio fato da expansão da lógica da acumulação, o custo consentido pelos orçamentos públicos deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência de encargos para as famílias. Sobretudo, a despesa educativa deve ser "rentável" para as empresas utilizadoras do "capital humano" (Laval, 2004, p.XII).

Laval, ao discutir porque estas mudanças foram aceitas na escola e na sociedade, retoma um ponto já debatido neste texto, que é a forma que o modelo neoliberal utiliza para se apresentar, aproveitando-se de um momento de crise, ele se apresenta como a única saída possível.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (Laval, 2004, p.XVI).

Apresentando-se como solução para os problemas da educação, o neoliberalismo vem promovendo uma série de reformas educacionais, sempre pautadas no discurso da inovação e da busca de melhores resultados. Estas reformas tem o objetivo de tornar a gestão educacional tão eficiente quanto a gestão empresarial. Neste processo, a autonomia da escola está sendo, aos poucos eliminada, e assim ela vai sendo padronizada, por meio de ajustes e indicadores definidos pelos organismos internacionais.

Este alinhamento da educação com o mercado, tendo como eixo o individualismo e a meritocracia, tem transformado o indivíduo em empreendedor de si mesmo. Logo, tem-se um modelo de sociedade onde: escolas são empresas; estudantes são clientes/consumidores; professores são prestadores de serviço e a educação é uma mercadoria. Tudo isso ocorre em um sistema pautado na privatização e na meritocracia.

Concluindo este tópico sobre a educação no mundo capitalista, será feita a retomada de algumas ideias que merecem ser destacadas: a primeira delas é a de que a escola não é em sua essência capitalista, e em função disto, ela se torna objeto de disputa entre as diferentes classes (classe burguesa e classe trabalhadora). O objetivo desta disputa é o controle sobre o poder ideológico e econômico, representado por esta instituição. Ao ter o “controle” sobre a escola, a classe burguesa procura promover a sua instrumentalização, retirando dela a dimensão histórica e social e focando na formação para o mundo do trabalho. Para isso, ela utiliza teorias como a do “capital humano/ projeto de vida”, que se fundamentam no individualismo e na meritocracia, isto é, transferem a responsabilidade do sucesso ou fracasso para o indivíduo. Como já destacado anteriormente, este modelo de escola é produtiva para a classe burguesa em função da sua incapacidade de levar à concretização dos objetivos propostos, ou seja, de sua improdutividade.

Quanto à educação no contexto do neoliberalismo, os pontos destacados também estão associados à disputa em torno do controle ideológico e econômico. Em relação ao aspecto econômico, a fase neoliberal pode ser caracterizada pela mercantilização da escola, em seus vários níveis e estágios: mercado consumidor de materiais diversos (apostilas, livros, materiais, cursos e sistemas de avaliação), transferência da gestão para a iniciativa privada (O.Ss), privatização e adoção da concepção empresarial de gestão de negócios. Em relação ao aspecto ideológico, merece destaque a formação do cidadão

neoliberal, dotado de competências, capacitado, individualista e defensor da meritocracia, que traz para si a responsabilidade de todo o seu sucesso ou fracasso, uma vez que ele desconsidera a existência da conjuntura social na qual ele está inserido.

Na conclusão deste tópico, julgamos ser justo destacar que a escola foi transformada no já citado palco de disputas entre as diferentes classes que compõem o modo de produção capitalista. No entanto, destacamos que os objetivos da educação devem ser colocados acima desta disputa, permitindo o resgate de uma educação que contemple a formação para a cidadania, a qualificação para o trabalho, mas sobretudo a formação integral do indivíduo, tendo como fundamento o saber científico e não a disputa de interesse entre as diferentes classes.

### **3.3 – O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio**

Ao aproximar das considerações finais, torna-se importante apresentar o Ensino Médio, no contexto de uma educação básica inserida no capitalismo neoliberal. Para esta apresentação, retomamos as finalidades do ensino médio, constantes na LDBEN e em seguida passamos a apresentar a proposta de mudança que culminou na reforma do ensino médio, viabilizada por meio da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em seguida, realizaremos algumas inferências com base nos pontos já levantados em relação à análise das categorias cidadania e trabalho na BNCC e no DC-GOEM. Faremos isso em função das similaridades identificadas entre os objetivos expressos e não expressos presentes nos três documentos.

O Ensino Médio, entre os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, é considerado a última etapa, tendo a dupla finalidade de fazer a preparação básica para o trabalho e oferecer os subsídios necessários para a continuidade dos estudos, ou seja, viabilizar o ingresso no Ensino Superior. Estas finalidades do Ensino Médio estão descritas no Art. 35 da Lei 9.394/96 (LDBEN).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p.12).

Em 2016, o então Ministro de Estado da Educação: José Mendonça Bezerra Filho, apresentou ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, uma proposta de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A proposta apresentada tinha o objetivo de promover mudanças no Ensino Médio, por meio da ampliação da carga horária e flexibilização curricular. Seguem alguns dos pontos utilizados como justificava na exposição de motivos encaminhados à presidência.

2 - A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

3 - Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

5 - Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

8 - O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Brasil, 2016, p.1).

Com base nos motivos destacados acima, e nos demais constantes na exposição de motivos, é possível sintetizar as justificativas apresentadas pelo Ministro da Educação, em quatro grupos: 1) - o ensino médio não faz sentido – os jovens não se identificam e não veem sentido na escola atual, 2) – Relevância – o Ensino Médio está desconectado das demandas do século 21, 3) – Aprendizagem – IDEB praticamente estagnado entre 2005 e 2017, com crescimento abaixo da meta em 2019, 4) – Engajamento – Alta evasão escolar nesta etapa de ensino.

A proposta apresentada por Mendonça Filho foi transformada na Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, e posteriormente convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>26</sup>. Mas esta lei alterou a Lei Nº 9394/96.

Aprovada em 2017 a Reforma do Novo Ensino Médio, como ficou conhecida, caracteriza-se pela progressiva ampliação da carga horária e pela implementação de uma estrutura curricular flexível, o que em teoria permitiria a escolha de componentes, com base na preferência individual do aluno. Desde sua origem esta alteração é palco de controvérsias, pois se para alguns ela é motivo de elogio<sup>27</sup>, para outros<sup>28</sup>, sua implantação somente aprofunda o dualismo da educação no país. Os diferentes pontos de vista, em relação à reforma, evidenciam a educação como espaço de contradições e disputas entre a classe burguesa e a classe trabalhadora.

Como já destacado anteriormente, a escola em sua essência não é capitalista, mas mesmo que de forma contraditória, em muitos momentos ela se alinha ao capital. A reforma do ensino médio representa este alinhamento, pois ao reduzir a quantidade de horas/aula destinadas à formação geral básica e destinar um número maior de horas/aula para os itinerários formativos, o foco da dimensão histórico social é reduzido e a instrumentalização para o trabalho em “teoria” é ampliada, em “teoria”, pois para um grupo de educadores<sup>29</sup>, a ampliação de horas/aulas não tem significado incremento de qualidade. Partindo desta análise, retoma-se as inferências em relação a BNCC e ao DC-GOEM, visto que de fato o que parece interessar é a formação do cidadão neoliberal.

Esta situação desperta preocupação, pois ao falar do Ensino Médio, estamos falando da etapa da educação básica, que conta com aproximadamente oito milhões de alunos matriculados, sendo que 87% das matrículas são em escola pública. Isso significa que qualquer reforma nesta etapa, impacta diretamente este grupo de pessoas.

Analisando a reforma do ensino médio a partir de Frigotto (2006), é possível dizer que a produtividade desta reforma está na sua improdutividade, pois como já discutido anteriormente, os objetivos reais nem sempre se encontram expressos. Além disso, para alguns objetivos expressos não existe uma necessidade real de concretização,

---

<sup>26</sup> Cf. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

<sup>27</sup> Cf. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-ensino-medio-todos-pela-educacao-divulga-contribuicoes-a-partir-das-propostas-do-mec/>

<sup>28</sup> Cf. <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/educacao-na-midia/75205-escolha-para-quem-novo-ensino-medio-aprofunda-abismo-entre-redes-publica-e-privada>

<sup>29</sup> <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/mudou-para-aumento-desigualdades-com-novo-ensino-medio/?swcfpc=1>

como pode ser observado nos itinerários formativos que visam à preparação para um mundo do trabalho, que não tem trabalho formal para os que se qualificarem.

Laval (2019), ao analisar as reformas educacionais que estão sendo realizadas na conjuntura do capitalismo neoliberal, destaca a ênfase que elas dão na instrumentalização do indivíduo, estabelecendo a formação de “capital humano” como eixo central.

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. Deve-se medir bem a ruptura que se opera. A escola, na concepção republicana, era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e anômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. O que acontece, inversamente, assim que essa escola é cada vez mais questionada pelas diferentes formas de privatização e que ela se reduz a produzir um "capital humano" para manter a competitividade das economias regionais e nacionais? (Laval, 2004, p.XIII).

Ao focar na instrumentalização e na formação de capital humano, a reforma do ensino médio deixa entrever alguns de seus objetivos reais: distanciamento entre a escola para ricos e a escola para pobres, maior possibilidade de acesso da classe burguesa à universidade; conformação do trabalhador às condições de subemprego; formação do sujeito neoliberal.

Apresentamos os objetivos expressos e os não expressos da reforma do ensino médio, para dizer que o modelo de escola que a reforma propõe não representa a escola que interessa à classe trabalhadora. Para Frigotto (2006), a escola que interessa à classe trabalhadora deve permitir o seu desenvolvimento integral.

A escola que interessa à classe trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história, etc. de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa "classe em si", mas numa "classe para si", e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses. Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um *locus* onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, na realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta (Frigotto, 2006, p.200).

A distância entre os objetivos da reforma e os interesses da classe trabalhadora evidenciam que esta reforma visa promover o ajuste da escola às demandas do mercado. Esta incompatibilidade de objetivos fez com que a reforma fosse questionada por: alunos, professores, e parte da sociedade, que se organizaram para exigir a revogação da Reforma do Ensino Médio<sup>30</sup>. A união de diferentes segmentos pressionou o Governo Federal, que por meio da Portaria Nº 399, de 8 de março de 2023<sup>31</sup>, instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. A consulta pública chegou ao fim, corroborando as críticas em relação à reforma, levando o governo a editar o Projeto de Lei 5.230/23<sup>32</sup>, propondo mudanças em relação à reforma iniciada em 2017. No momento, o projeto aguarda para ser analisado pelo plenário da Câmara dos Deputados, onde já recebeu inúmeras emendas tendo Mendonça Filho, o mesmo parlamentar que foi responsável por propor a reforma, como relator. O Projeto de Lei tinha sido pautado em regime de urgência, mas foi retirado da pauta em função da pressão realizada sobre a Câmara dos Deputados. Esta pressão precisa continuar, pois diferentes interesses estão em disputa, e a classe trabalhadora só conseguirá vencer o *lobby* das fundações e organismos internacionais, por meio da organização e da luta.

O objetivo deste trabalho ao trazer, para discussão, a Reforma do Ensino Médio, não é o de propor uma análise aprofundada sobre a reforma. Na verdade, utilizamos este movimento para apresentar de forma concreta, que a escola é um espaço de disputa entre os interesses da classe burguesa e os da classe trabalhadora. Portanto, a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, mostra o mesmo alinhamento apresentado pela BNCC e DC-GOEM, em relação à realização dos ajustes necessários para a adequação da escola ao receituário neoliberal. Os debates em torno da revogação do “Novo Ensino Médio” marcam a existência de diferentes pontos de vista, permitindo concluir que a relação entre a escola e o modo de produção capitalista é uma relação indireta, onde as demandas do capitalismo influenciam, mas não têm o poder de determinar, uma vez que a classe trabalhadora não se submete por completo.

Destacar a Reforma do Ensino Médio, neste texto, torna-se pertinente em função da reforma proposta ser de base curricular, ou seja, ela parte da organização curricular para promover as mudanças que teriam o objetivo de tornar o Ensino Médio: mais

---

<sup>30</sup> <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/milhares-ruas-revogacao-novo-ensino-medio-defesa-educacao-paz-nescolas/?swcfpc=1> - Data de acesso: 10.11.23

<sup>31</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769> - Data de acesso: 14/05/2023.

<sup>32</sup> <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598> - Data de acesso: 10.11.23

atrativo (itinerários formativos), conectado às demandas do século XXI, melhorar os resultados (IDEB, SAEB, SAEGO...), e reduzir a evasão nesta etapa de ensino. Outro aspecto importante, em relação aos debates sobre a reforma, é que a revogação ou mesmo a revisão de pontos da reforma, poderão impactar diretamente nos documentos que serviram de objeto para esta análise. Quando os trabalhos referentes ao Projeto de Lei 5.230/23 forem concluídos, será necessário retomar o presente estudo, com o intuito de verificar se a BNCC e o DC-GOEM, foram de alguma forma impactados pela contrarreforma do ensino médio.

Para concluir esta parte, apresenta-se a seguir os dados sobre as matrículas no Ensino Médio. Ao trazer estes dados, pretende-se destacar um dos desafios desta etapa de ensino, a evasão escolar. Estes dados serão inseridos no texto, para em seguida, apresentar o novo programa do Governo Federal, criado para combater a evasão.

Os dados a seguir estão organizados em duas tabelas, a primeira com as informações nacionais e a segunda com os dados do Estado de Goiás. Utilizaram-se os dados para calcular a distorção entre o número de matrículas realizadas na 1ª série, com o número de matrículas na 3ª série, considerando a diferença entre os dois como a evasão.

Tabela – 07 – Número de matrículas realizadas no Ensino Médio - Brasil

Número de matrículas realizadas no Ensino Médio - BRASIL (2005 a 2022)							
Ano	Total Geral	Total - 1ª Série	Total - 2ª Série	Total - 3ª Série	Total - 4ª Série	Total - Não Sériado	Matrículas da 1ª X 3ª
2005	9.031.302	3.660.934	2.846.877	2.412.701	69.541	41.249	65,90%
2006	8.906.820	3.651.903	2.772.967	2.385.919	55.914	40.117	65,33%
2007	8.372.175	3.440.670	2.629.647	2.212.321	48.783	40.754	64,30%
2008	8.368.868	3.409.918	2.616.270	2.244.710	53.907	44.063	65,83%
2009	8.338.423	3.430.973	2.574.480	2.219.117	55.723	58.130	64,68%
2010	8.358.647	3.472.373	2.579.183	2.197.963	58.404	50.724	63,30%
2011	8.401.829	3.425.009	2.634.905	2.213.788	72.060	56.067	64,64%
2012	8.377.942	3.411.191	2.611.416	2.225.931	66.487	62.917	65,25%
2013	8.314.048	3.359.382	2.618.081	2.213.154	65.303	58.128	65,88%
2014	8.301.380	3.362.127	2.607.836	2.225.475	61.134	44.808	66,19%
2015	8.076.150	3.198.357	2.611.531	2.173.188	57.424	35.650	67,95%
2016	8.133.040	3.176.240	2.572.939	2.271.174	72.132	40.555	71,51%
2017	7.930.384	3.098.466	2.509.720	2.205.674	69.449	47.075	71,19%
2018	7.709.929	2.925.887	2.489.497	2.177.245	57.261	60.039	74,41%
2019	7.465.891	2.924.091	2.334.324	2.117.266	45.396	44.814	72,41%
2020	7.550.753	2.957.549	2.446.667	2.057.270	48.376	40.891	69,56%
2021	7.770.557	2.691.158	2.635.530	2.326.483	41.987	75.399	86,45%
2022	7.866.695	2.909.743	2.583.923	2.277.928	33.178	61.923	78,29%
<b>Média</b>	<b>8.181.935</b>	<b>3.250.332</b>	<b>2.593.100</b>	<b>2.230.962</b>	<b>57.359</b>	<b>50.184</b>	<b>68,64%</b>

Tabela elaborada pelo autor - com base em dados disponíveis no site do INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais> - Acesso em: 19/10/2023

Tabela – 08 – Número de matrículas realizadas no Ensino Médio - Goiás.

<b>Número de matrículas realizadas no Ensino Médio - GOIÁS (2005 a 2022)</b>							
Ano	Total Geral	Total - 1ª Série	Total - 2ª Série	Total - 3ª Série	Total - 4ª Série	Total - Não Sérieado	Matrículas da 1ª X 3ª
Ano	Total Geral	Total	Total	Total	Total	Total	Alunos do 1º X 3º
2005	270.352	115.639	86.083	68.566	64		59,29%
2006	280.747	118.994	89.040	72.656	57		61,06%
2007	272.568	110.584	87.864	73.734	134	252	66,68%
2008	264.279	106.345	84.014	73.806	90	24	69,40%
2009	267.858	110.817	84.207	72.243	125	466	65,19%
2010	270.624	113.074	84.383	72.958	153	56	64,52%
2011	264.689	109.105	84.301	70.816	239	228	64,91%
2012	262.168	104.108	84.729	72.785	353	193	69,91%
2013	260.562	101.716	82.295	75.692	495	364	74,42%
2014	259.497	101.569	84.027	72.986	587	328	71,86%
2015	256.201	97.938	83.638	74.087	316	222	75,65%
2016	247.506	93.487	80.338	73.376	181	124	78,49%
2017	225.538	78.163	76.256	70.790	237	92	90,57%
2018	233.412	97.690	65.893	68.933	210	686	70,56%
2019	237.166	98.466	80.491	57.422	240	547	58,32%
2020	254.320	98.209	85.059	70.259	157	636	71,54%
2021	258.549	93.632	87.235	77.022	144	516	82,26%
2022	249.164	92.592	83.198	72.944	213	217	78,78%
<b>Média</b>	<b>257.511</b>	<b>102.340</b>	<b>82.947</b>	<b>71.726</b>	<b>222</b>	<b>309</b>	<b>70,09%</b>

Tabela elaborada pelo autor - com base em dados disponíveis no site do INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais> - Acesso em:

As duas tabelas acima, a primeira com dados em nível nacional e a segunda referente ao Estado de Goiás, permitem analisar os dados referentes à permanência, pois a comparação entre o número de matrículas realizadas na 1ª série e 3ª série, permitem concluir que dos alunos que se matriculam na 1ª série, em torno de 30% deles não chega a realizar sua matrícula na 3ª série. Para chegar a esta conclusão, os números foram analisados de duas formas, nas tabelas acima, comparamos os dados de matrícula na 1ª e 3ª séries no mesmo ano, e depois fizemos a mesma análise comparando os dados da matrícula na 1ª série com os dados do ano correspondente à matrícula deste grupo na 3ª série. Os resultados foram muito semelhantes (Brasil 67,14% / Goiás 69,78%). Outro dado que merece destaque é o de que se reduzirmos o recorte da análise aos últimos 10 anos é possível verificar que a proporção de alunos que tem se matriculado na 3ª série tem aumentado. Reduzindo o recorte para o período de 10 anos (2013 a 2022), chega-se aos seguintes índices: Brasil 72,38% / Goiás 75,24%. Já considerando um recorte de 5 anos (2018 a 2022), os índices são: Brasil 76,22% / Goiás 72,29%. A redução do recorte temporal indica que a taxa de evasão relacionada às matrículas tem apresentado tendência a diminuir.

A taxa de evasão é um problema e tem apresentado reduções tímidas ao longo dos últimos anos. Entre os fatores que levam à evasão encontra-se o fator financeiro, já que

muitos jovens abandonam o Ensino Médio em função da necessidade de contribuir financeiramente com o seu núcleo familiar. Considerando esta premissa e visando mitigar o problema da evasão, o Governo Federal criou em janeiro de 2024, o Programa Pé-de-meia. Criado por meio da Lei Nº14.818, de 16 de janeiro de 2024<sup>33</sup>, e posteriormente regulamentado pelo Decreto Nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, o programa institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Suas finalidades e objetivos são:

Parágrafo único. O Programa Pé-de-Meia tem por finalidade coordenar, gerir e executar o incentivo financeiro-educacional de que trata o caput.

Art. 2º São objetivos do Programa Pé-de-Meia:

- I - democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;
- II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III - reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional;
- VI - estimular a mobilidade social (Brasil, 2024, p.1).

São considerados elegíveis, para o programa, os alunos (as) matriculados no ensino médio, em todas as suas modalidades, com idade entre 14 e 24 anos e que façam parte de famílias devidamente inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico. Os incentivos financeiros oferecidos pelo programa são os seguintes:

Art. 4º Constituem incentivos financeiro-educacionais do Programa Pé-de-Meia:

- I - Incentivo Matrícula, no valor anual de R\$ 200,00 (duzentos reais);
- II - Incentivo Frequência, no valor total anual de R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais);
- III - Incentivo Conclusão, no valor total anual de R\$ 1.000,00 (mil reais); e
- IV - Incentivo Enem, no valor total de R\$ 200,00 (duzentos reais).

§ 1º A concessão do Incentivo Matrícula terá como requisitos:

- I - a matrícula do estudante em série do ensino médio público registrada até dois meses após o início do ano letivo;
- II - a inscrição do estudante no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF. (Brasil, 2024, p.1).

Nos documentos que regulamentam o programa não foram encontradas informações relacionadas às expectativas de redução no índice de evasão pós-implantação do programa. Dessa forma, a implementação do programa e seu impacto na evasão escolar deverão ser objeto de outros estudos.

---

<sup>33</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.818-de-16-de-janeiro-de-2024-538053523> - Acesso em: 27/02/2024.

Passemos agora às considerações finais.

## SÍNTESES PARA DEIXAR EM ABERTO

Ao iniciar a pesquisa que acabamos de apresentar os resultados, partimos da premissa de que a escola é uma instituição social e como tal recebe influências da sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que a influencia. No decorrer da pesquisa, esta premissa foi sendo confirmada, pois conseguimos traçar um paralelo e estabelecer vínculos entre as transformações no modo de produção capitalista e o desenvolvimento da escolarização formal. Assim, verificamos que a escola surge e se transforma em função de demandas do capital. Observamos também que o vínculo entre a educação e o modo de produção capitalista não é direto, mas indireto, o que transforma a escola em local de disputa entre os diferentes interesses defendidos pela classe burguesa e pela classe trabalhadora. No modo de produção capitalista a disputa entre os interesses de classe, tem sido sobreposto aos objetivos da educação, fazendo que com que o compromisso com o saber científico seja submetido aos interesses do mercado.

A análise dos documentos oficiais levou em consideração a conjuntura política e econômica de sua elaboração, permitindo identificar que a Constituição Federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), foram elaborados em conjunturas distintas e por isso possuem características diferentes. A Constituição foi elaborada em meio ao processo de redemocratização política, que marcou o país na transição da Ditadura Civil Militar (1964-1985) para a nova fase democrática. Neste processo, o texto constitucional contou com a participação de diversos grupos da sociedade. Do ponto de vista econômico, o Brasil vivia uma crise interna e procurava ampliar a sua integração ao mercado internacional, o que levou a sua consequente aproximação com o receituário neoliberal. Já a BNCC e o DC-GOEM, elaborados mais de trinta anos depois, trazem em seu texto as marcas do neoliberalismo, neles os objetivos constitucionais de formar para a cidadania e de qualificar para o trabalho são mantidos, porém esta permanência parece estar restrita à observância do princípio de constitucionalidade, que obriga os documentos a preservarem os princípios constitucionais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa procurou compreender como a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), também buscou identificar qual a relação deles com o componente curricular Projeto de Vida, e quais são os principais avanços em relação a esta temática, presentes nos documentos analisados.

A análise dos documentos, por meio da metodologia de análise de conteúdo, permitiu fazer as seguintes inferências em relação aos objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o trabalho. Constatamos que os textos possuem duas formas de apresentar estes objetivos: uma quando eles buscam a fundamentação legal que levou à sua elaboração, e outra quando os textos apresentam redação própria. No primeiro caso, os dois textos são fiéis aos objetivos ao fazerem referências diretas à Constituição ou à LDBEN. Já no segundo caso, observamos uma adequação do texto às demandas do modo de produção capitalista, principalmente quando eles fazem referência ao objetivo de qualificar para o trabalho. Nos dois documentos, este objetivo foi transformado em formação para o mundo do trabalho, passando a ocupar posição de destaque, uma vez que as expressões mercado do trabalho ou mundo do trabalho estão entre as mais repetidas nos textos. Esta ênfase no mundo do trabalho reflete a presença do receituário neoliberal nos documentos, e deixa entrever como a escola tem sido utilizada na construção desta “nova razão de mundo”.

Outra constatação, em relação aos objetivos, é a de que os textos não se preocupam em definir onde se pretende chegar com a definição destes objetivos, além disso, as discussões em torno das categorias cidadania e trabalho estão restritas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), ou a partes do texto onde a discussão não pode ser evitada.

Quanto à relação entre os objetivos de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho, com o componente curricular Projeto de Vida, constata-se que ela tem sua origem na competência 6, das competências gerais da educação básica, pois esta é a competência que retoma os nossos objetivos constitucionais e inclui o Projeto de Vida como meio para a sua concretização. Dessa forma, o Projeto de Vida é hoje eixo orientador do DC-GOEM, além de ter ganhado status de componente curricular. A forma como o Projeto de Vida está apresentado nos documentos, também permite relacioná-lo ao receituário neoliberal, uma vez que os seus balizadores são o individualismo e a meritocracia. Nesta lógica, o projeto de vida, que poderia de fato contribuir para a formação integral do aluno, acaba mutilando o seu processo formativo ao promover uma formação individualista e meritocrática, que oculta a influência dos fatores relacionados à conjuntura sobre o futuro do indivíduo, jogando sobre ele a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Em relação aos avanços da legislação educacional no que se refere às categorias cidadania e trabalho, observamos que apesar da presença constante nos textos, a

legislação tem se mostrado omissa acerca do que se pretende alcançar por meio destes objetivos. Nossas inferências nos permitiram a ousadia de concluir que esta omissão pode ser intencional. De maneira que o objetivo real, não seria o de formar para a cidadania e qualificar para o mundo do trabalho, mas sim o de manter estes objetivos no horizonte do “por vir”. Dessa forma, enquanto estes objetivos são mantidos em um horizonte inalcançável, o estudante é moldado para se adequar às demandas do modo de produção capitalista, em seus ciclos de constante transformação.

Apesar do vínculo inegável entre a escola e modo de produção capitalista, concluímos o texto dizendo que, em sua essência a escola não é capitalista, que ela foi transformada em campo de disputa entre a classe burguesa, que representa o capital e a classe trabalhadora, ao ser transformada em espaço de disputas a escola tem se afastado do seu compromisso com a formação científica, e com a formação integral do indivíduo. Para exemplificar esta realidade de maneira concreta, apresentamos as disputas em torno da Reforma do Ensino Médio. Desse modo, a proposta de reforma apresentada no texto, visa ampliar o apagamento da dimensão histórica, por meio da redução do número de aulas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e ampliação do número de aulas dos Itinerários Formativos (IF), que tem o objetivo de promover a instrumentalização para o trabalho. Esta reforma desagradou e gerou a mobilização de estudantes, professores e parte da sociedade, gerando pressão sobre o Governo Federal, obrigando-o a suspender o cronograma de implantação, abrir uma consulta pública e propor um Projeto de Lei, alterando alguns dos pontos questionados.

Ao realizar a presente pesquisa, temos a intenção de ser mais uma voz que se levanta para questionar a que interesses a nossa escola está servindo e porque isso ocorre. Esses questionamentos precisam ser levantados, pois a escola não é capitalista, mas por se tratar de uma instituição social, o peso do modo de produção recai sobre ela. A única forma de impedir que ele se torne ainda mais dominante é a partir da conscientização e organização de núcleos de resistência que tragam os interesses da classe trabalhadora para o debate, viabilizando a construção de escolas produtivas na formação da cidadania e na qualificação para o trabalho, mas sobretudo no resgate de uma educação que se coloque acima da disputa de interesses entre burguesia e classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Cortez Editora, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública** – 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & cidadania: 9º ano ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL, **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1961]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 12 fev. 2023.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, promulgada e 16 de julho de 1934. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 01/11/22.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, promulgada e 18 de setembro de 1946. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em 01/11/22

\_\_\_\_\_, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 fev. 2023.

\_\_\_\_\_, **DECRETO Nº 11.901, DE 26 DE JANEIRO DE 2024**. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia .. DF, [2014]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/d11901.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d11901.htm). Acesso em 13 fev. 24

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12 fev. 2023.

\_\_\_\_\_, **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**.. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 12 fev. 2024

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-)

[rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em 12 fev. 2023.

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 12 fev.

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, DF, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 12 fev.

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DF, [2012]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 fev. 17

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DF, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 13 fev.

\_\_\_\_\_, **PORTARIA Nº 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. DF, [2015]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 13 fev. 24

\_\_\_\_\_, **PORTARIA Nº 399, DE 08 DE MARÇO DE 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. DF, [2023]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>.

Acesso em: 14 mai. 23

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio BNCC [...]. DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 13 fev. 23

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 13 fev. 23

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Rio de Janeiro, [1971]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 13 fev. 24.

\_\_\_\_\_, **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 13 fev. 23

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 14.818, DE 16 DE JANEIRO DE 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, [2024]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.818-de-16-de-janeiro-de-2024-538053523>. Acesso em 13 fev. 24

\_\_\_\_\_, **PROJETO DE LEI 5.230**. Brasília, [2023]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em 10 nov. 23

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, [2018]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em 28 set. 23

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, **EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 00084**. [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em 28 jan. 24.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época: v.16

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20.

COTRIN, Gilberto. **História Global 3**. São Paulo: Saraiva, 2016. 3ª Edição.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: São Paulo: Editora Boitempo, 2016

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez,

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO MÉDIO.** Goiás, [2021]. Disponível em:

<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em 13 fev de 2023.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão.** Tradução e revisão: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSAWM, Erick. J. **A era dos impérios, 1875-1914.** Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Erick. J. **A era do capital, 1848-1875.** 23.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.** Tradução de Márcio Rodrigues da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KEYNES, John Maynard. **As consequências econômicas da paz.** Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. (Clássicos IPRI; v.3)

LAVAL, Christian: **A Escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino Público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação de Capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo.** Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARSHALL, T.H. **"Cidadania e Classe Social: Ensaio Sobre a Política e a Teoria Social"**. Editora: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital.** Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, João Paulo. **Capitalismo Monopolista e serviço social.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo, Boitempo, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **40 anos de desindustrialização**. *Jornal do Economistas*, Junho 2019, pág. 3 a 5. Disponível em: link. <https://www.bresserpereira.org.br/articles/2019/278-40-anos-desindustrializacao-J.Economista-FOR.pdf>. Acesso em: 06.10.2023

PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, agosto de 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. São Paulo, Autores Associados, 1999. Coleção polêmicas do nosso tempo v.5).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. 2ª edição.

SCHLLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo, Iluminuras, 1989.

VATIN, François. **Trabalho: atividade produtiva e ordem social**. Tradução: Luciano Rodrigues Costa. Curitiba: CRV, 2022.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M.S. **Política Educacional no Brasil**: Introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos e Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.