

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO:  
POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA  
DO TRABALHO EM GRAMSCI**

**SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO:  
POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA  
HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI**

**SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA EDUCACIONAL,  
TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI**

Tese apresentada por SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B322e

Basso, Sílvia Eliane de Oliveira

Educação a Distância no Ensino Médio : política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci / Sílvia Eliane de Oliveira Basso. -- Maringá, PR, 2021. 165 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação a distância. 2. Reforma. 3. Ensino médio. 4. Tecnologias educacionais. 5. Políticas públicas. I. Costa, Maria Luisa Furlan, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.35

SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA EDUCACIONAL,  
TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Crissi Knuppel  
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO –  
Guarapuava

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 24 de maio de 2021.

Dedico este trabalho aos estudantes do Ensino Médio, com os quais, ao longo da vida, tenho aprendido muito.

Em especial a três que viveram essa fase bem perto de mim e declaram o quanto foi uma das mais ricas e importantes de suas vidas: meus filhos **Luana, Gabriela e João Pedro**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, causa primária de todas as coisas; regente magnífico do universo em que toda a vida é orquestrada e animada. Pequenos somos diante das leis, que emanadas dele, nos regem, conduzem e cuidam. Nossa a tarefa de livremente aprender e crescer no tempo que decidirmos, na certeza de que todos, conduzidos pelo Mestre Jesus, haveremos de nos tornar seres do bem.

À família, sede de nossas primeiras lições e experiências. Laboratório de amor, dedicação, perseverança, doação. Pessoas com quem tenho a dívida de partilhar todos os momentos e emoções. Que estão no início e fim de nossas jornadas na Terra.

São muitos amores: os irmãos “Ni” e “Bá” que me deram a oportunidade de ser mimada e mimar; cunhadas que se fizeram irmãs, sobrinhos que foram os primeiros filhos; primos e tios que são presença em preces e benquerença constante.

Em memória a meu pai José Israel, e aos pais Ida e Virgínio, exemplos de dedicação e trabalho.

À minha mãe, amor e dedicação, companheira inestimável dessa vida, a primeira filósofa que conheci: minha “mama” Laura.

Ao companheiro que escolheu trilhar comigo os desafios de partilhar as experiências da vida e da família, Pedro, que me ensina o poder da dedicação à família e é exemplo da dialética relação trabalho e conhecimento. Aos nossos três grandes amores: Luana, a determinada menina super poderosa, cara de brava e coração sensível (e faz traduções ao inglês); Gabriela, a amiga, confidente e parceira de tudo, que talvez saiba mais de mim do que eu mesma (minha leitora crítica e consultora designer); João Pedro, a personalidade que me ensina a descomplicar, o jovem que viveu o desafio de ser aluno da mãe no ensino médio (e faz café para mim).

Aos estudantes, professores, técnicos e profissionais de diversas áreas do IFPR campus Umuarama, por tudo que partilham nessa instituição que é ímpar e me proporcionou exercícios de docência, conhecimento e pesquisa que não poderia ter tido em outro lugar. Que os Institutos Federais sobrevivam a tão desafiadores tempos.

Nomeando dentre os vários referenciais enquanto profissional, somados às amizades que o IFPR me deu, Márcia Pascutti e Amanda Naves, que com suas especiais personalidades são energias amorosas na minha vida. E aos jovens a representarem a essencial presença desses que são obviamente razão de toda minha pesquisa e trabalho: os estudantes Vitória Adamek, Maria Eduarda P. Pereira (estudante/amiga) e Cleiton Santos, meus primeiros orientandos de pesquisa (PIBIC JR).

A todos os que foram meus alunos ao longo desses 30 anos de docência e partilharam comigo desse inestimável trabalho, pois reafirmo o que descobri há muito tempo: eu não estaria em outra profissão.

Aos colegas do Grupo de estudos Edificare do IFPR, pelas muitas horas de leituras, debates, produções, desabafos e cafés. Grande parte do que produzi emanou de nossa vivência: Jaqueline Moritz, Adenilson B. Albuquerque, José Adolfo M. de Almeida, Netúlio A. Fioratti, Paulo Gaiotto, Margarida M. Sandeski, Hewerton A. Lopes, Darliane A. Martins e Lauriê Fernanda da Silva.

À Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o PPE e sua coordenadora Professora Maria Luisa Furlan Costa. Posso dizer que ao conhecê-los anos atrás, antes ainda de chegar ao mestrado, entendi a importância da pesquisa na minha prática docente, do conhecimento dos referenciais teóricos e do papel da universidade. Nomeando Hugo Alex da Silva, secretário do PPE e Mário Luiz Neves de Azevedo, professor do programa, como exemplos de profissionais referenciais, agradeço a todos.

À banca de qualificação e defesa formada pelos professores doutores Maria Aparecida Crissi Knuppel, Renan Bandeirante de Araújo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Sezinando Luiz Menezes e Mário Luiz Neves de Azevedo, que me honraram não só pela leitura e apreciação, mas por todas as contribuições que fazem desse, um texto mais refinado.



Ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, o GPEaDTEC, e nele a figura fundamental nesta história, a coordenadora do grupo e minha orientadora Maria Luisa Furlan Costa, que me acolheu primeiro como pessoa sem nem me conhecer, mas pela amizade ao querido Professor Sezinando Luiz Menezes, meu orientador no mestrado, me recebeu em sua casa. Meu agradecimento pela profissional, mulher de fibra e líder incentivadora que é. Essa pesquisa que muita me realiza, você a permitiu. Gratidão!

Ao grupo “6 Malucas e ½ e 2 bebês”, minha sustentação nas horas de desespero acadêmico e risadas nervosas ou choros convulsivos; grupo em que parcerias de escrita foram se desenhando e fortalecendo. Mas muito mais importante que isso, que permitiu a construção da amizade entre mulheres nos seus desafios de conciliar (hora mais, horas menos, hora quase nada) as funções de pesquisadoras, professoras, mães, filhas, esposas, em uma sociedade que com marcas muito patriarcais ainda, multiplica esses desafios. Gratidão à Taissa Burci, Dayane Horwat (amiga/filha), Renata Oliveira, Camila Tecla, Patrícia Mertzig, minha amiga Ana Laura e os fofos Davi e Felipe.

Aos professores José Augusto Pereira da Silva e Helaine Patricia Ferreira pelo cuidado, carinho e profissionalismo que tiveram comigo e com minha escrita.

Por último, não em grau de importância, mas para completar como iniciamos, com o reconhecimento da divina essência de onde viemos, minha gratidão a todos os companheiros da seara espírita, doutrina filosófica, científica e religiosa que me esclarece, me burila, permite me conhecer melhor, me aproxima do que posso ser. Que me proporciona a unitariedade em não separar fé e ciência, me permite fé raciocinada. Amigos/irmãos como Valdir Zucareli, incentivador que me ensina pelo entusiasmo e cuidado fraternal, e Analides Flávia C. Costa – a “Ana”, presença festiva que me faz rir mesmo quando isso parece impensável, companheiros como tantos que do Centro Espírita Allan Kardec, me ajudam a caminhar recebendo fluidos positivos e pensamentos amorosos. E ao inestimável amigo que, tenho convicção, sempre me acompanha.

A todos, GRATIDÃO!

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também; e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais em elemento de coordenação e ordem intelectual e moral.

(ANTONIO GRAMSCI, 2015a, p. 75).

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá; está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais – GPEaDTEC. O objetivo da pesquisa é estudar a presença da Educação a Distância (EaD) na atual Reforma do Ensino Médio, a fim de compreender sob que caráter esta se apresenta: se como modalidade capaz de proporcionar aprendizagem pelos meios tecnológicos que lhe caracterizam ou se como flexibilidade de razão mercadológica. Assim, o objeto de investigação dessa tese é a Educação a Distância na Reforma do Ensino Médio (LEI nº 13.415/2017) e os subseqüentes documentos de 2018 que lhe dão base e direcionamento de implantação: a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (RESOLUÇÃO CNE nº 3 de 21/11/2018). Nestes a Educação a Distância é apresentada como meio para atender as formações propostas em seus itinerários formativos. Diante desse quadro do reformismo perguntamos: Em que perspectiva a Educação a Distância está presente na Reforma do Ensino Médio? Buscando seguir o método de estudos e análises gramsciano, a pesquisa bibliográfica e documental pauta-se em: reflexão centralizada na prática política; análise de conjuntura e compreensão do conjunto de relações em que cada ação se insere como método de ler, analisar, pensar o texto e o contexto, reconstruindo o trajeto realizado e abrindo novas perspectivas e análises que nos sustentem na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. A categoria central de análise é o reformismo educacional, ou seja, uma tendência de reforma contínua consoante com a educação no capitalismo contemporâneo, que desconsidera necessidades e características de etapas e modalidades educacionais. A contradição, como inerente à sociedade capitalista, é também categoria imperativa na tarefa de identificar o que está velado ou o que não corresponde ao discurso no contexto das políticas educacionais. Tendo trabalho como princípio educativo e tecnologia como criação e meio de aprendizagem, sublinhamos as características da Educação a Distância de destaque à atuação do estudante, mudanças nas formas de relação com o conhecimento e profissionais da educação, como proporcionadoras de autonomia. Partimos da hipótese de que a Educação a Distância era modalidade incompreendida e por isso colocada irrefletidamente para o Ensino Médio. A pesquisa, a análise de textos, informações e evidências revelaram que tanto a modalidade quanto a fase de ensino são tratadas em uma lógica de mercado e rede de governança empresarial que conforma e adapta, longe do ideal de educação tecnológica e omnilateral.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Ensino Médio. Políticas Públicas. Reforma. Tecnologias Educacionais.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **DISTANCE EDUCATION IN HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL POLICY, TECHNOLOGY AND THE HUMAN ESSENCE OF WORK IN GRAMSCI**. 165 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2021.

## ABSTRACT

This research is part of the Education Policies and Management line of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá and is linked to the Research Group on Distance Education and Educational Technologies – GPEaDTEC. The objective of the research is to study the presence of Distance Education (DE) in the current High School Reform, in order to understand its character: whether it is a modality capable of providing learning through the technological means that characterize it or whether it is flexibility of marketing reason. Thus, the object of inquiry of this thesis is Distance Education in the Reform of High School (Law No. 13.415/2017) and the subsequent documents of 2018 that give basis and direction of implantation: the Common National Curricular Basis and the National Curricular Guidelines for the High School (CNE RESOLUTION No. 3 of 21/11/2018). In these, Distance Education is presented as a means to attend the formations proposed in their formative itineraries. Given this picture of reformism, we ask: In what perspective is Distance Education present in High School Reform? Seeking to follow the method of Gramscian studies and analyzes, the bibliographical and documentary research is guided by: reflection centered on political practice; analysis of the situation and understanding of the set of relationships in which each action is inserted as a method of reading, analyzing, thinking about the text and the context, reconstructing the path taken and opening up new perspectives and analyzes that support us in the defense of public education, of quality and free of charge. The main category of the analysis is reformism, that is, a trend of continuous reform that disregards the historicity, needs and characteristics, of educational stages and modalities. The contradiction, as inherent in capitalist society, is also an imperative category in the task of identifying what is veiled or what does not correspond to discourse in the context of educational policies. With work as an educational principle and technology as a creation and a means of learning, we emphasize the characteristics of Distance Education highlighted by the student's performance, changes in the ways of relating to knowledge and education professionals, as providing autonomy. We started from the hypothesis that Distance Education was a misunderstood modality and, therefore, it was thoughtlessly placed on high school. Research, analysis of texts, information and evidence revealed that both the modality and the teaching phase are considered in a market logic and corporate governance network that conforms and adapts, far from the ideal of technological and omnilateral education.

**Keywords:** Distance Education. High school. Public Policy. Remodeling; Educational Technologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Conhecimento Científico: Terminologia no PISA 2015.....	39
Quadro 2 –	A Receita Empresarial da Reforma.....	44
Diagrama 1 –	Rede de influências Todos pela Educação.....	51
Gráfico 1 –	Produções de estudantes no IFPR (2017-2019).....	64
Quadro 3 –	Exemplo de abordagem curricular para o Ensino Médio – Protótipo EM/UNESCO (Ciências Humanas).....	118
Quadro 4 –	Exemplo de abordagem curricular para o Ensino Médio – Protótipo EM/UNESCO (Matemática).....	121
Gráfico 2 –	Número de computadores nas escolas brasileiras.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI	Comissão Especial para reformulação do Ensino Médio
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CREP	Currículo da Rede Estadual do Paraná
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Diretoria de Educação da Distância
EaD	Educação a Distância
EM	Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GPEaDTEC	Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IPO	Oferta pública inicial de ações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organização Não-Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação no Paraná
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E REFORMA COMO RECEITA</b> .....	26
2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	26
2.2 REFORMISMO EDUCACIONAL .....	42
2.3 REFORMA PARA O ENSINO MÉDIO: O NOVO DE NOVO .....	57
2.4 POR UMA OUTRA “RECEITA”, OUTRA HEGEMONIA .....	64
<b>3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	69
3.1 EDUCAÇÃO: TRABALHO COMO PRINCÍPIO .....	70
3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	80
3.3 EDUCAÇÃO (A DISTÂNCIA) .....	91
<b>4 O ENSINO MÉDIO ENTRE A EXCELÊNCIA E O CONTROLE: REFORMA PARA QUEM?</b> .....	104
4.1 ESCOLA INTERESSADA E TECNOLOGIA ESTRANHADA .....	107
4.2 ESCOLA ESTRANHADA E TECNOLOGIA INTERESSADA .....	114
4.3 TECNOLOGIA: CRIAÇÃO SONEGADA .....	127
4.4 A FORMA DA REFORMA .....	129
4.5 UM DOCUMENTO INESPERADO (?) .....	141
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPE) em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC). Educação a Distância e Ensino Médio, objetos dessa pesquisa, respectivamente como modalidade e fase, são tratados aqui mais por sua essência que por suas atribuições. Ambos são educação e esta deveria ser a primeira condição a ser considerada em políticas públicas destinadas a dar-lhes cumprimento.

O como ocorre e para quem são obviamente questões importantes nas decisões indutoras de políticas, no entanto a carência de efetivação de ações, descontinuidades, rupturas e deduções, a priori, têm feito com que culturalmente sejam consideradas uma possibilidade e não um direito.

Retomando a epígrafe que abre esse trabalho, colocamo-nos como pesquisadora em uma postura contraditória na apresentação desta que é uma tese de doutoramento, e por óbvio deve apresentar originalidade, para concordar com Antonio Gramsci – o intelectual que nos ilumina, que mais importante é criar uma nova cultura e isso não cabe nos limites deste trabalho. Assim a apresentamos modestamente como parte do rol de pesquisas e textos que compõem a produção da Universidade Estadual de Maringá, para a qual expressamos gratidão por todo o patrimônio que multiplica pelas mãos e mentes operosas de seus dignos professores.

Mas a apresentamos também como resultado dialético de nossa trajetória na práxis educacional. Nestes quase trinta anos em salas de aula, a maior parte deles na Educação Básica, nos possibilitando atuar, e disso temos convicção, na criação de uma nova cultura. E nisso está igualmente o revolucionário papel da Universidade e da Pós-graduação, pois se a princípio nossos pensamento e ação eram por vezes desordenados, apesar de bem intencionados, “anacrônicos” e às vezes até “bizarramente” compostos, como nos diz Gramsci (1978, p. 13), hoje cientes da contradição da atuação como docente sob a manutenção de um bloco histórico desumano, corroborado por políticas educacionais movidas por interesses, sentimo-nos mais próximas de colaborar para uma nova cultura, justamente por entender as limitações e possibilidades de nossa atuação.

Dessa forma a contradição não é somente categoria explicativa neste trabalho, contradição é parte de nosso cotidiano. Na contradição temos atuado, vivido, e a consciência quanto a essa realidade é o que nos permite participar da construção de algo que ainda não pode estar aqui, mas que, enquanto fase, pode e deve contar com nosso esforço de compreensão.

Compreender o movimento de Reforma do Ensino Médio em especial sua abertura para a Educação a Distância e para tanto localizá-la numa onda de reformas é objetivo e caminho essencial nessa pesquisa. O reformismo é a grande panaceia do momento. Reformas no direito trabalhista, na previdência, na saúde e na educação. Na constatação de que há problemas em todos esses setores da sociedade, o argumento se estabelece praticamente sozinho, ou seja, a lógica da reforma lhe é inerente. A partir daí, basta alinhar ao discurso fatos passados, promessas futuras, analogias, apelos emocionais como o medo, ironia, slogans ou figuras de linguagem, tornando assimilável e aceitável que ela deva ocorrer e de determinada maneira – é a função retórica indiscutível do reformismo.

No prefácio do livro “A Reforma Educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica” de Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira, o Professor João Barroso (BARROSO, 2008) afirma que a reforma escolar tinha nas décadas de 1970 a 1990 caráter retórico e legitimador, apresentando-se ainda como metáfora de mudança, e obviamente, como é desejo de todos, de mudança boa.

Passados quase trinta anos, as análises desses pesquisadores permanecem atuais, considerando-se a nova onda de reformas que podem significar uma volta a modelos vividos ou dos quais não tínhamos saído completamente.

Nesta pesquisa partimos dessa premissa reprisada na década de 1990 e a assumimos como categoria de nossa análise para afirmar a Educação a Distância como modalidade e o Ensino Médio como etapa, ambos desconsiderados em suas características e necessidades, pela atual Reforma do Ensino Médio no Brasil em 2018, doravante tratada de Reforma, demonstrando que presenciamos por parte do Estado, disposições falaciosas que propõem, no caso da educação, reforma para não transformar.

A desilusão permanente quanto aos resultados obtidos e o eterno retorno, reforma após reforma, das promessas mais ousadas quanto aos objetivos a alcançar têm reduzido a crença no “mito” regenerador da reforma escolar. Não admira, por isso, que, olhando para o século que passou, fique-se com a sensação de terem sido tantas as mudanças e tão poucas as diferenças, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento cotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula. (BARROSO, 2008, p. 10).

Usando uma linguagem da tecnologia parece-nos que estamos num *loop* infinito. Em linguagem de programação um *loop* é um teste verdadeiro que fica se repetindo, ou porque não há condição de parada ou porque a condição não é atingida; pode ser um erro na execução de um programa que passa a seguir repetidamente as mesmas instruções (SIGNIFICADOS, 2021).

O propósito do *loop* é repetir a operação até que a condição desejada seja atingida. A sensação que temos é que “os programadores” das políticas públicas de reformas nos puseram num *loop* e por mais que tentemos não achamos as condições de saída; elas existem, sabemos, mas estarão sempre incompletas enquanto repetirmos a mesma fórmula. Pesquisar é também encontrar esse *loop*.

Contextualizando então nossa ligação com a temática e a instigante necessidade de reestudá-la, registramos nossa trajetória como professora da educação básica nos últimos 30 anos, tendo ficado apenas 2 desses afastada da sala de aula por ocupar função de gestão, ainda que na Educação Básica. Atuando na rede estadual, particular e atualmente na Rede Federal de Ensino, a aproximação com o estudante das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi sempre nossa experiência profissional mais relevante. Dos anos de 2005 a 2008, atuamos concomitantemente na educação básica e no Ensino Superior, em que nossas leituras mais aprofundadas na História e a Pós-graduação em Educação tornaram-se fundamentais na ressignificação de nosso papel de docência, por nos evidenciar a contradição.

Desde 2011, atuando no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Umuarama, na região noroeste do Paraná, instituição plural que atende estudantes do Ensino Médio à Pós-Graduação, por meio de ensino, pesquisa e extensão, aproximamo-nos ainda mais do Ensino Médio, que nos Institutos é integrado à Educação Profissional, e por ele passamos aos estudos dos autores que discutem essa modalidade, principalmente Acácia Kuenzer (2005) e Marise Ramos (2011). Foi por meio dessas autoras que chegamos a Antonio Gramsci (2017) e sua defesa da

escola unitária e de uma educação omnilateral. Para alcançar esses conceitos, muitos outros autores têm nos esclarecido: Anita Helena Schlesener (2009), Marcos Del Roio (2018), Mário Luiz Neves de Azevedo (2013), Paolo Nosella (2010).

A modalidade de Educação a Distância (EaD) nos chegou no mesmo período que o Ensino Médio Integrado. Cursar Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM) ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD), instituição em que já havia feito o Mestrado em Educação (2003-2005), foi-nos a oportunidade de ampliar a formação nessa área, na instituição pública e sem necessidade de deslocamento. O contato com as discussões de políticas educacionais, história da educação, autores e professores e a experiência de dezenas de trabalhadores da educação – docentes e agentes educacionais, nossos colegas de turma – que pela modalidade se profissionalizavam mudando olhares e carreiras, nos incitaram a inúmeros questionamentos. Ao término do curso e sem querer nos desligar das discussões, reunidos a outros colegas, criamos em 2015, um Grupo de Estudos em Educação, o Edificare (IFPR), que nos possibilitava estudar e continuar as discussões sobre as políticas educacionais que nos cercavam, afetavam-nos e nos preocupavam.

Passamos a participar dos processos de seleção para entrada no Programa de Pós-Graduação da UEM e, em 2017, entramos no programa na linha de Políticas e Gestão da Educação sob a orientação da Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa, referência em Educação a Distância dessa instituição e líder do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, o GPEaDTEC, ao qual nos vinculamos. Nosso projeto inicial era a construção de autonomia pelos estudantes, na perspectiva gramsciana, nos cursos superiores ofertados na modalidade EaD, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) do polo de Umuarama. Porém, dado o contexto da Reforma do Ensino Médio e a aprovação no final de 2018 de novas diretrizes que incluíam a Educação a Distância no Ensino Médio, em consonância com nossa experiência e com a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em dar subsídios a essa discussão, alteramos nosso projeto.

Assim, o objeto de investigação dessa tese é a Educação a Distância na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e os subsequentes documentos de 2018 que lhe dão base e direcionamento de implantação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018). Nestes, a Educação a Distância é

apresentada como meio para atender às formações propostas em seus itinerários formativos. Outros documentos da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil (REGATTIERI; CASTRO, 2010, 2013) anteriores a esse processo, mas expressando as mesmas perspectivas, e as atuais orientações para o ensino não presencial (BRASIL, 2020d) também são utilizados na análise.

A EaD carrega a experiência de décadas de discussão e pesquisas e no setor público exigiu de gestores, professores, pesquisadores, tutores, técnicos e estudantes o trabalho cuidadoso na implantação de um grande sistema, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diante desse quadro do reformismo educacional, perguntamos: Em que perspectiva a Educação a Distância está presente na Reforma do Ensino Médio?

Refletindo sobre o instrumento, ou mesmo sobre a ausência dele, como resposta ao contexto histórico social de um povo, como possibilidade criada nas transformações da forma de produção da vida, entendemos a educação em espaços e tempos diversos da sala de aula regular como oportunidade criada pelo desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação em áreas como a eletrônica e microeletrônica. Sublinhamos as características da Educação a Distância com destaque à atuação do estudante, mudanças nas formas de relação com o conhecimento e profissionais da educação, como proporcionadoras de autonomia.

Mesmo sendo reais as ampliações das formas de aprendizagem pelo uso de instrumentos tecnológicos de informação, isso não significa inferência natural de acesso e sucesso. Para que realmente a educação de qualidade a todos, e em todos os lugares, se efetive, é necessária a manutenção e execução séria de política pública, ou seja, ação estatal de garantia de direitos.

Estudantes de Ensino Médio são esses que precisam de tempo, mais do que os adultos e essas políticas públicas educacionais parecem pressioná-los ainda mais para a velocidade de um mercado, que obviamente não absorverá a todos. Correndo contra o tempo de seu desenvolvimento biológico e cognitivo eles são instados a “aprender” um resumo de uma profissão num arremedo de ciência, mas uma e outra, ciência e trabalho/profissão não se fazem de maneira rápida, aligeirada e incompleta, e isso nos parece ser o que está na atual Reforma.

Sendo a produção técnica em qualquer época da humanidade fruto do trabalho humano e, portanto, carregando características históricas, apropriar-se dela usando-a no processo de emancipação mais que desejável, é necessário. No entanto, isso não se dá de forma espontânea como fruto de uma vontade individual ou pela simples (mas não tão fácil) presença de aparatos tecnológicos, que por si só não constituem tecnologia.

Considerando essas indagações e discussões que nos movem cotidianamente como professores da etapa do Ensino Médio, e que nos trouxeram à pesquisa na Pós-graduação, traçamos como objetivo geral analisar com que caráter a Educação a Distância está presente na proposta de Reforma do Ensino Médio. Questionamos se a Educação a Distância será junto a outras modalidades, uma forma para promover aprendizagem e o chamado projeto de vida do jovem, propalado pela Reforma, ou mecanismo de flexibilização do percurso formativo mediante enxugamento de investimentos públicos na Educação Básica?

Para dar conta desse desvelamento, colocamos como objetivos específicos:

- Caracterizar e contextualizar o Reformismo como prática dos Estados neoliberais nas últimas décadas, investigando a presença desses traços na Reforma do Ensino Médio;
- Conceituar Estado, Políticas Públicas, Tecnologia, Trabalho como princípio e Reforma no contexto da escola de Educação Básica;
- Identificar as redes de influência de entidades, organizações, instituições e pessoas presentes na indução de Políticas Públicas para a educação
- Historicizar tecnologias educacionais e Educação a Distância no Brasil, evidenciando-lhe os atributos necessários à sua excelência educacional;
- Caracterizar a Reforma do Ensino Médio por meio dos documentos que lhe sustentam: Lei nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular e Resolução nº 3/2018 – Atualização das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio;
- Analisar a presença da Educação a Distância na Reforma do Ensino Médio com base na contextualização e na estrutura de tecnologias educacionais por meio de programas do Ministério da Educação e Secretaria de Estado do Paraná.

Em consulta realizada à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando os descritores “Educação a Distância”, “Ensino Médio” e “Reforma”, obtivemos 15 resultados que versavam sobre o Ensino Médio, sobre a Educação a Distância aplicada à formação de professores e bacharéis e um único resultado abordando a Reforma do Ensino Médio, citando também privatização, base nacional e com foco no ensino da Educação Física, defendida no ano de 2019. Cremos que isso se deva ao caráter extremamente recente da reforma, sobre o qual temos igualmente consciência de limitações quanto às análises de sua aplicação, porém justifica-se nossa pesquisa na responsabilidade científica que se ancora nos registros históricos, nas análises teórico-filosóficas tanto quanto em dados numéricos, para apontar as possibilidades de tão importantes ações que afetam a vida de milhões de pessoas por todo o país.

O historicismo de Gramsci “forma de vivificar e recriar a ciência” (NOSELLA, 2010, p. 53), obtido em Karl Marx na análise concreta de situações concretas, lhe permitiu enfrentar as questões de seu tempo, assim como esperamos fazê-lo nesta pesquisa.

Historicismo não é história justificadora de eventos; não é mero registro de fatos; não é especulação (teórica, abstrata, acadêmica, investigativa). É uma teoria da história e quando, por exemplo, fala de necessidade histórica, não especula sobre o que seja, mas parte da premissa de que ela já existe operante na consciência coletiva. A história não é linha evolutiva e ascensional. É viva e cheia de contradições.

A história não se reconstrói com cálculo matemático e, ademais, nenhuma força inovadora se realiza imediatamente, mas sim como racionalidade e irracionalidade, arbítrio e necessidade, como “vida”, isto é, com todas as debilidades e forças da vida, com suas contradições e suas antíteses. (GRAMSCI, 2017, p. 378).

O historicismo de Gramsci é radical ao não fugir da ideia de que o próprio marxismo é histórico – fase sintética e conclusiva da história moderna. Gramsci entendia o historicismo como filologia – método de erudição na investigação dos fatos; e filosofia – metodologia geral da história. É a unificação entre movimento prático e pensamento teórico.

A história ético-política, portanto, é um dos cânones de interpretação histórica que se deve sempre ter presente no exame e no aprofundamento do desenvolvimento histórico, se é que se quer fazer história integral e não histórias parciais ou extrínsecas. (GRAMSCI, 2015a, p. 227).

A história ético-política é aquela que supera o economicismo e o mecanicismo fatalista, já analisado por Gramsci (2015a) em seu contexto e ainda presente em muitas interpretações, tanto liberais como socialistas na atualidade. Gramsci adverte que o método especulativo tem seu valor quando incorporado e tornado dialético; trazendo os fatos da cultura e do pensamento como elementos de domínio político, importantes para a formação e atuação de intelectuais, na presença de hegemonia e consenso para a formação de um bloco histórico concreto.

Um conceito, no pensamento de Gramsci, é amplo e elástico e atinge a precisão apenas quando colocado em contato com uma partícula. Essa é a força do historicismo de Gramsci e é aí que reside seu poder explicativo. O termo 'historicismo' é, no entanto, frequentemente mal interpretado e criticado por aqueles que buscam uma forma de conhecimento mais abstrata, sistemática, universalista e não histórica. (COX, 1983, p. 162-163, livre tradução).<sup>1</sup>

Em autores como Gramsci categorias e conceitos interligam-se e não se explicam nem atuam sozinhos como elementos explicativos. Formam, se assim podemos dizer, um complexo sistema, que utilizaremos, dentro de nossas limitações, no tratamento de nosso objeto de pesquisa e proposições.

O uso de categorias e conceitos, situados em ações, textos e contextos, é empregado ao longo do trabalho cumprindo uma trajetória de instrumentos para a compreensão da realidade que queremos desvelar. Possuem, portanto, não só valor metodológico como também histórico (BERNARDES, 2011).

Desta forma buscamos fazer com que esses conceitos e categorias não sejam apenas ferramentas pontuais em momentos específicos de análise, mas meios pelos quais, no decorrer da escrita, nos possibilitem manter coerência com o

---

<sup>1</sup> Texto original: "A concept, in Gramsci's thought, is loose and elastic and attains precision only when brought into contact with a particular situation which is helps to explain a contact which also develops the meaning of the concept. This is the strength of Gramsci's historicism and therein lies is the explanatory power. The term 'historicism' is however, frequently misunderstood and criticised by those seek a more abstract, systematic, universalistic and non-historical form of knowledge". (COX, 1983, p. 162-163, tradução da professora Dayane Horwat Imbriani de Oliveira).



pressuposto teórico que elegemos, expondo-os nas leituras, apresentações de fatos e dados, contribuições de autores, induções e conclusões.

Além do “reformismo”, como apelo a “mudanças” representadas em antigos modelos, a “contradição” se apresenta como categoria inerente ao exame de propostas educacionais advindas do Estado neoliberal brasileiro, no contexto do capitalismo mundializado. É um esforço, como defende Gramsci (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 174), de “encontrar a real identidade sob a aparente diferença e contradição e encontrar a substancial diversidade sob a aparente identidade”.

Esse complexo sistema foi construído por um homem em contextos históricos cujas condições educacionais foram difíceis e limítrofes, mas não imobilizadoras. De uma família com dificuldades financeiras e numa região das mais pobres da Itália<sup>2</sup>, Gramsci carregará, de acordo com seus biógrafos, as marcas dos vinte anos vividos na Sardenha, como da trajetória política na industrial Turim.

O próprio Gramsci afirmará sua historicidade e consciência pautada na indignação que sentira de não poder estudar dadas às parcas condições econômicas de toda uma vida, enquanto muitos filhos da abastança burguesa iam às escolas sem possuírem nenhuma aptidão. Esse homem entusiasmou-se e frustrou-se com a filosofia de Benedetto Croce<sup>3</sup>, com o Partido Socialista Italiano, com as lideranças operárias, com a direção da Revolução Russa e portanto, vivenciou contradições e fez mudanças de análises, manteve convicções que o mantiveram livre, mesmo que na prisão.

Preso pelo fascismo italiano, Gramsci, que já havia escrito muitos artigos e críticas literárias, na leitura historicista do materialismo histórico, no entusiasmo da significância histórica e metodológica da língua e literatura e na notoriedade da classe operária, escreve na prisão centenas de páginas não concluídas, revisadas, retomadas, encadeadas, despegadas, amadurecidas, iniciais. O homem foi detido, o espírito não. Liberdade era sua essência construída.

---

<sup>2</sup> Na introdução do livro “A Escola de Gramsci”, Paolo Nosella, diz que a Sardenha era no contexto de Gramsci tão socialmente devastada, que dez anos antes de seu nascimento a ilha foi visitada por antropólogos franceses que realizaram mensurações cefalométricas em 99 pessoas a fim de comprovar se possuíam inteligência. Nosella (2010) diz que o resultado da pesquisa foi positivo, embora nem todos os membros da equipe concordassem com ele.

<sup>3</sup> Benedetto Croce (1866-1952) foi um intelectual italiano considerado herdeiro da cultura clássica alemã e grande representante do liberalismo. Foi com o seu intelecto, posições e convicções que Gramsci dialogou para construir muitas de suas análises.

Examinando documentos como publicações e legislações, estudos de pesquisadores que se dedicam às análises das determinações das políticas públicas em educação e das atuais reformas educacionais; informações oficiais sobre acesso às tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras; e principalmente por meio das matrizes do pensamento gramsciano, pretendemos fazer a leitura, recriação da história, análise e contribuição ao debate educacional e defesa da educação pública.

A pesquisa bibliográfica é, portanto, a forma na qual se encontra o embasamento teórico para a fundamentação da análise a ser realizada, com o auxílio de autores estudiosos da educação e pensadores em cujas filosofias embasamos nossas reflexões.

Buscando seguir o método de estudos e análises gramsciano, a pesquisa pauta-se em:

- Reflexão centralizada na prática política;
- Análise de conjuntura;
- Compreensão do conjunto de relações no qual cada ação se insere (relação entre conjuntura e movimento orgânico).

Tal caminho, nos esclarece a pesquisadora Schleneser (2009, p. 63), é marca da postura de Gramsci: antidogmático e não determinista.

A postura metodológica gramsciana pode ser lida como uma leitura dialética que, partindo de uma análise de conjuntura, procura relações mais gerais. Observa-se o particular e concreto para formular uma intuição geral, que não se expressa como teoria abstrata, mas deve ser sempre circunstanciada.

Dessa forma pretendemos alcançar a “concepção histórica e dialética, do mundo para a compreensão do movimento e do devir” (GRAMSCI, 2016, p. 40), como método de ler, analisar, pensar o texto e o contexto, reconstruindo o trajeto realizado e abrindo novas perspectivas por meio de novos dados e análises que nos sustentem na defesa da educação pública e de qualidade, em que a Educação a Distância, corolário das tecnologias educacionais como fruto do trabalho humano, pode e deve ser forma de aprendizagem, porém nunca atendendo a interesses de caráter mercantil.

Para tanto, organizamos o trabalho em 5 seções da seguinte maneira: nesta primeira intitulada “Introdução” contextualizamos a pesquisa apresentando os

pressupostos que a norteiam, objetivos, metodologia. Iniciamos a discussão sobre a presença da Educação a Distância na Reforma do Ensino Médio, historicizando-os – a modalidade e a etapa, como objetos educacionais essenciais. Apresentamos um pouco de nossa trajetória e então a justificativa ao tema, bem como o referencial teórico. Iniciando a problematização, abrimos o diálogo entre os objetos e as categorias do reformismo educacional e contradição.

Na segunda seção, “Estado, Política Educacional e Reforma como receita”, partimos do conceito de Estado e da construção da hegemonia para demonstrar a condução de reformadores empresariais da educação na atual Reforma do Ensino Médio, concretizando um ideário neoliberal de Estado. Para tanto, ancoramos nossa análise também nos autores dos estudos de políticas públicas em educação, os passos da Reforma e as ações dos sujeitos em resistências para outra hegemonia.

Apresentando a relação tecnologia e educação, na terceira seção “Educação, Tecnologia e Educação a Distância”, partimos da abordagem do trabalho enquanto essência humana e de seus elementos no mundo contemporâneo e complexo. Portanto, de uma educação tecnológica ligada ao trabalho industrial que marca nossa sociedade. Contextualizamos a presença da tecnologia na educação e a Educação a Distância como resultado e possibilidade de construção de conhecimento e aprendizagem pela ampliação dos meios de comunicação e informação, principalmente após as guerras mundiais. O histórico da Educação a Distância no Brasil é enfatizado pelo desenvolvimento de um sistema público de ampliação da Educação Superior, teorizado desde a década de 1970 e gestado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Evidenciamos que o exercício dessa modalidade de ensino exige uma rede de conhecimentos, profissionais e meios, que precisam ser orquestrados com objetivos sociais e não mercadológicos, para que essa modalidade possa cumprir seu papel de extensão de possibilidades educacionais.

Na quarta seção, “O Ensino Médio entre a excelência e o controle: reforma para quem?”, conceituamos Ensino Médio como etapa da Educação Básica à luz da defesa da escola unitária de Antonio Gramsci, confrontando-a com aquilo que as propostas da Reforma e das ações políticas condutoras da educação de organismos nacionais e internacionais, propõem e realizam, resultando em sonegação de conhecimento, desenvolvimento e de emancipação. Apresentamos a análise dos

textos dos documentos que se referem mais especificamente à presença da EaD no Ensino Médio, e para tanto trazemos a experiência da mesma no Ensino Superior e a atual orientação de ensino não presencial regulada pelo Parecer CNE/CP nº 19/2020. Ainda acrescentamos a alusão às novas diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica publicada no dia 05 de janeiro de 2021 (RESOLUÇÃO MEC/CNE nº 1/2021).

Desta forma vamos demonstrando o caráter com que a EaD como modalidade é abordada na etapa do Ensino Médio, e da hipótese original de que ambas fossem incompreendidas na sua composição e características, passamos a demonstrar outro entendimento. Das ricas contribuições, leituras, indicações, conhecimentos, olhares e experiências da banca de qualificação, passamos à apresentação de dados, informações e análises que se vinculam sob a perspectiva do reformismo educacional e da contradição, no contexto do capitalismo mundializado e conseqüente mercantilização da educação.

Isto posto, na seção cinco, a título de “Conclusão, finalizamos a tese, pontuando o alcance e possíveis variações em relação aos objetivos e expectativas iniciais, bem como deixando espaço aberto para novas discussões e proposições em torno do tema, na expectativa de que às perguntas levantadas e respostas, sempre parciais, venham futuramente somar-se fatos mais promissores na efetivação de políticas para a educação pública, gratuita, de qualidade, integral em uma escola “desinteressada”.

## 2 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E REFORMA COMO RECEITA

As políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Nos ensinam os pesquisadores que para definir Política Pública expressa em ações de governança do Estado, é necessário que se saiba de que Estado e política se está falando (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012; FREITAS, 2018, VIEIRA, 2011).

Educação é gerida como política social garantida constitucionalmente como direito essencial no Art. 205, Capítulo II, Título VIII – Da Ordem social, na República Federativa do Brasil, Estado Democrático (BRASIL, 1988). Embora a princípio pareça lugar comum, consideramos fundamental voltar à Carta Magna de 1988, recuperando o que lá nos identifica, para a partir dela seguirmos nossa análise num momento da História em que o óbvio não é tão óbvio e, portanto, precisa ser dito e defendido.

### 2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado brasileiro insere-se na dinâmica do capitalismo mundializado e assim vive as contradições inerentes ao mesmo, constituído não só das características desse sistema que tem na propriedade privada e no lucro suas divisas, como também carrega o encargo de suas decisões políticas internas marcadas pelo elitismo, populismo e grandes desigualdades sociais expressas em renda, educação e saúde, de acordo com a mensuração internacional de desenvolvimento das nações. “A política interna é a expressão de uma vontade política nacional por parte de uma “inteira classe” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 633).

Essa vontade política nacional, oriunda da hegemonia de uma classe, é aquela que segundo Chesnais (1996), escolhe fazer a “adaptação” ao mecanismo da mundialização, esta que por sua vez, resulta da combinação de decisões que alteram profundamente a dinâmica da sociedade: liberalização, desregulamentação

e desmantelamento de conquistas sociais, somada ao processo de acumulação ininterrupta do capital. Ou seja, ao mesmo tempo em que ele (o Estado), se compraz com as pressões do capitalismo mundializado, concorre para seu robustecimento. Como grande marco dessas ações de Estado, estão as administrações britânica e norte-americana, de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, nas décadas de 1980.

Inferindo sobre o que o Estado não é, talvez identifique melhor seu papel na atual sociedade. O Estado não é um ente pairando acima da coletividade, um ser amorfo, apolítico e desvinculado de ideologias. De acordo com Norberto Bobbio (1999) em seus ensaios sobre Gramsci, o Estado é instrumental, particular, subordinado e transitório. “O Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade que lhe é subjacente” (BOBBIO, 1999, p. 47).

Se o Estado é subordinado e instrumental, que ou quem lhe subordina e usa como instrumento? Na concepção gramsciana o subordinante é a sociedade civil, conteúdo ético do Estado, formada por instituições que regulamentam as relações econômicas, organizações e seus interesses. O Estado é então o somatório da sociedade política (aparelho governamental que age na coerção) e sociedade civil (instituições privadas como igrejas, associações, sindicatos, escolas e Organizações Não Governamentais [ONGs] que agem no consenso). Ampliado numa constituição complexa, o Estado age então por coerção e consenso (GRAMSCI, 2017) e quanto menor for o consenso, maior será o uso de força.

Esse Estado ampliado, atuando como sociedade política exerce sua coerção não só pela força militar, mas de igual modo pela ordem jurídica, ou seja, pelo aparato da força legal que faz

[...] assimilar todo grupo à fração mais avançada do grupo: é um problema de educação das massas, de sua “conformação” segundo as exigências do fim a alcançar. Essa é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade; através do direito o Estado torna “homogêneo” o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente. (GRAMSCI, 2017, p. 243).

Assim, não deixando a uma grande parte da sociedade civil muito espaço e poder de escolha, distanciando-se dela e de suas necessidades, contraditoriamente

esse mesmo Estado a estimula e solicita, no processo de aceleração da produção, ao uso de mecanismos que lhe abrem espaços de ação. São as contradições do capitalismo e o que Gramsci nomeia capitalismo de Estado em que “a vida nacional nas mãos da classe dominante se torna frenética e absorvente” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 263).

Intitulando de governança em rede, autores como Ball (2020) têm encaminhado pesquisas para ilustrar como a ação dessa classe atualmente dominante, com esse formato de Estado, age de forma organizada num tecido conectivo. Adverte que, no entanto, o que poderia dar a impressão de democracia (rede de muitas e diferenciadas participações) é na verdade uma rede-centrismo em que as conexões são horizontais e planas, criando soluções e modelos uniformes sem compromisso com particularidades regionais, em ações que se caracterizam como “microespaços de globalização” (BALL, 2020, p. 37).

Buscando a atuação do ideário neoliberal nas políticas educacionais por todo o globo, Ball (2020) vai ilustrando as várias possibilidades de ação<sup>4</sup> de diferentes atores, dentro e fora do âmbito estatal (e parece quase não existir dentro e fora), mostrando que essas atuações apresentam-se de maneira “opaca” e episódica, omitindo-se muitas vezes a presença do ente privado. Contraditoriamente, isso não quer dizer que o privado esteja de maneira leve e de vez em quando. No opaco e episódico está na verdade a falta de compromisso e responsabilidade. A rede privado-social aparece como um eficiente prestador de serviço, mas a responsabilidade pelos resultados continua a ser do Estado.

Ao tratar de uma fase específica do processo de internacionalização ou mundialização do capital, também chamado de globalização (e sem objetivo de confrontar ou combinar esses termos, o que não cabe nos limites deste trabalho), Chesnais (1996) desenvolve análises que levam à constatação de que a financeirização do capitalismo é mundial, o que não significa que seu desenvolvimento esteja caminhando da mesma forma por todo o globo.

Seguindo análises geopolíticas, o autor (CHESNAIS, 1996, p. 36-37) aponta a existência de um “oligopólio mundial” que funciona numa “escala de tríade”, ligando os pontos ou polos: Estados Unidos, União Europeia e Japão. Grupos provenientes

---

<sup>4</sup> Ilustraremos na análise da seção 4 sobre a Reforma do Ensino Médio.

desses polos, direcionados ao chamado investimento externo direto<sup>5</sup> e não mais em comércio internacional, têm nessa área da tríade seu foco de ação. Ali ocorre a concorrência, desses poucos que conseguem fazê-lo, como também a colaboração.

Nessa espécie de circuito não há espaço para aqueles que “em desenvolvimento”, até algumas décadas atrás teorizava-se, pudessem alcançá-los. Os mais próximos ao polo participam de alguma forma do intercâmbio e internacionalização. Quanto mais distante estiver uma determinada região da área triádica, menos interesse e nenhum compromisso. Nas palavras do autor: “são pesos mortos, pura e simplesmente. Não são países destinados ao desenvolvimento e sim áreas de pobreza (palavra que invadiu o linguajar do Banco Mundial), cujos emigrantes ameaçam os países democráticos” (CHESNAIS, 1996, p. 39). O processo de mundialização é, portanto, excludente.

Afirmações como essa podem soar contraditórias, pois mundialização ou globalização poderiam ser, por inferência, inclusivas por alcançarem “o mundo” ou “o globo”. E, os propagadores desse movimento pautado no ideário neoliberal reforçarão e farão crer que os benefícios são mundiais, quando mundial é a capacidade do capitalismo em ampliar e reproduzir condições de lucros sempre maiores.

Outra questão controversa é a definição do que seja o neoliberalismo, ao menos do ponto de vista teórico. Definido em dicionário como doutrina econômica que recupera princípios do liberalismo para o capitalismo moderno, como a vida econômica regida por ordem natural no mecanismo de preços, o neoliberalismo acrescenta um “disciplinamento” que garanta a sobrevivência desse mercado e assegure estabilidade financeira e monetária (SANDRONI, 1999, p. 421). O Estado, portanto, é chamado a evitar ou administrar os possíveis reveses que ameacem a “saúde” financeira, alterando taxas, emitindo papel moeda e comprando ou vendendo títulos, por exemplo.

---

<sup>5</sup> “O investimento direto, segundo definição do Fundo Monetário Internacional – FMI, é um investimento que busca um interesse concreto em dada empresa cuja exploração ocorre em outro país, de origem diferente do investidor, tendo por objetivo influenciar na gestão de tal empresa, sendo necessário, para isso, possuir no mínimo 10% ou mais de ações com poder de voto ou equivalente. Considera-se, ainda, como investimento direto estrangeiro não apenas a transação inicial entre o investidor e a empresa receptora, mas também as transações subsequentes, como os empréstimos intragrupos. O ingresso de investimento direto estrangeiro pode dar-se através de: a) entradas líquidas de capital, pela compra de participação em empresa já existente ou criação de alguma subsidiária ou filial; b) lucros não distribuídos ou reinvestidos; e c) empréstimos líquidos, de curto prazo e adiantamentos, da matriz à filial” (CÁRIO; ALEXANDRE; VOIDILA, 2002, p. 104).



Há, ainda, com base nos mesmos princípios, grupos que defendem pequenas empresas e a restrição de grandes fortunas e outros que advogam a privatização intensa, inclusive de serviços essenciais. Apesar de algumas distinções, o que identifica a presença do neoliberalismo é um conjunto de práticas, forças materiais, relações e interesses; “é sobre dinheiro e mentes [...] é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2020, p. 26).

Dessa forma é possível encontrar práticas neoliberais desde a China, ainda sob o império do unipartidarismo socialista, ao Timor Leste, uma das mais jovens nações do mundo, e como nós, antiga colônia portuguesa.

Retomando o raciocínio sobre práticas que se tornaram causa e consequência no vertiginoso processo de mundialização do capital, quais sejam liberalização, desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais, encontraremos a defesa de novas formas de governança em Estados nomeados como mais “modernos”, em que práticas de garantia a direitos trabalhistas são consideradas ultrapassadas e inibidoras de investimentos. Os termos e práticas ideais são flexibilização e empreendedorismo.

Neles estão a terceirização de serviços públicos, e então teremos a oferta de préstimos públicos por um trabalhador do setor privado, contratado por uma empresa, prestadora de serviço, sob a lei do mercado, tendo que se mostrar empreendedor, o que pode significar desempenhar mais de uma função em tempo menor, sem a alternativa de reivindicações, já que a possibilidade da demissão é atrelada à demanda de mão de obra, sempre maior que a oferta de postos de trabalho.

Numa associação de uso das novas tecnologias na comunicação e nos processos produtivos, com novas formas de administração, a mundialização propicia, e se favorece, do aumento e conexão do setor financeiro e diminuição do poder de negociação dos trabalhadores. Chesnais (1996) afirma inclusive que os próprios dirigentes sindicais consentem por não enxergarem alternativas.

Existe, portanto, uma unicidade da ação do capital em todo o mundo, mas as condições de trabalho e salários não são integrados e ainda permitem às empresas dos polos não terem que ir tão longe atrás de mão de obra barata, pois ela pode

estar no país vizinho, que em busca de atrair investidores, desregulamenta o trabalho (ou sequer chega a regulamentar) dando aos conglomerados um leque de opções.

Beneficiando-se, simultaneamente do novo quadro neoliberal e da programação por microcomputadores, os grupos puderam reorganizar as modalidades de sua internacionalização e, também, modificar profundamente suas relações com a classe operária, particularmente com o setor industrial. [...] Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho. (CHESNAIS, 1996, p. 34-35).

Intitulando como novas formatações do Estado, Ball (2020, p. 33-34) afirma a privatização da política em vários sentidos e a atuação da rede em “trocas sociais informais” e “negociações e compromissos que se assumem em bastidores” como relações de poder difíceis de identificar e mapear o tempo todo. É a tal opacidade, que deixa o pesquisador de políticas públicas num emaranhado em que não se sabe onde, como e para onde se encaminham as relações estabelecidas. Adverte, no entanto, que isso não significa que o Estado tenha menos poder. “É importante que nós não subestimemos os poderes do Estado, mas é também importante, no abstrato, não superestimá-lo, nem tratar o Estado como um todo indiferenciado” (BALL, 2020, p. 33).

Dessa forma, por mais abrangência que o capitalismo demonstre em sua fase de mundialização, não consegue renunciar a presença do Estado. Nos discursos de palanque a classe política que representa esses interesses o critica acidamente, caracterizando suas ações como morosas e burocráticas, seus agentes como incompetentes e desmotivados, e nesse conjunto a culpa pelo atraso é atribuída à nação. Mas a realidade é que

[...] o Estado é sempre mais importante para tentar conter a crise de acumulação, empenhando-se em garantir parcelas de mercado e fontes de recursos naturais, alterando suas funções de acordo com as necessidades da mundialização do capital. (DEL ROIO, 2018, p. 232).

Continuando o raciocínio o mesmo autor afirma que, portanto, “o enfraquecimento do Estado é diferenciado e relativo” (DEL ROIO, 2018, p. 232), pois são os Estados periféricos, aqueles fora da escala de tríade como se viu anteriormente (CHESNAIS, 1996), que se encontrarão alquebrados, ainda mesmo quando tentem ditatorialmente impor sua soberania<sup>6</sup>.

Nas palavras de Gramsci “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2017, p. 334).

Aqui, o conceito de bloco histórico de Gramsci pode não nos ajudar no desenovelar dessa governança em rede, que sendo intencional pode ser uma distração para as questões fundamentais, mas nos permite identificar presenças e encontrar fissuras para ações dos que não fazem parte do grupo hegemônico.

O conceito de bloco histórico é uma das categorias de análise fundantes da leitura gramsciana da história da sociedade. Bloco histórico é a representação das forças materiais/estrutura ou conteúdo da sociedade em conjunto com a ideologia/superestrutura ou forma. A relação dialética entre estrutura e superestrutura e o estabelecimento de uma hegemonia que os cimentem, é o que garante a existência de um bloco histórico, tarefa para a qual os intelectuais nos mais diversos níveis são fundamentais (LIGUORI; VOZA, 2017).

Procurando fugir de leituras economicistas ou ideologizadas, que depositam em causas mecânicas ou facultativas e individuais, as possibilidades de transformação da sociedade, Gramsci apresenta a filosofia da práxis, não apenas como método de pesquisa, mas como compreensão da realidade formada pela conexão estrutura e superestrutura.

A economia não é, portanto, o fator, mas um fator, como a ideologia, como os aspectos culturais e geográficos, ou seja, tudo deve ser tomado em sua relação dialética, em sua existência histórica, para que se possa fazer análises que se vinculem à realidade. Isso por vezes exige um distanciamento que nos permita ver o bloco, de sua formação, modelagem até efetivação.

---

<sup>6</sup> A Venezuela pode ser colocada como um desses exemplos, embora o façamos seguindo a análise de Pennaforte e Oliveira (2019), de não cair no discurso simplista da oposição de direita / esquerda, democracia / ditadura. Nessa análise considera-se o enfraquecimento dos Estados Unidos em termos globais e a luta antissistêmica do Chavo-Madurismo da Venezuela pelo estabelecimento de novas hegemonias na economia-mundo, ao mesmo tempo em que a crise ali se encontra perpetuada por somente se colocar antigas soluções: infiltração norte-americana ou golpe de estado (PENNAFORTE; OLIVEIRA, 2019).

Ousando dar um aspecto filológico à conceituação de bloco, trazemo-lo para o que ele significa na língua portuguesa no Brasil. Bloco de concreto é artefato para construções. Bloco de carnaval é conjunto de membros com os mesmos gostos e identidade visual atuando nessa festa popular. Bloco de papel é um conjunto de folhas coladas, que podem de ser desprendidas. Bloco econômico é um grupo de países de aliança comercial. Recorrendo à origem latina da nossa língua, o bloco é esse conjunto formado, não de maneira natural, pois é histórico e unido muitas vezes à força de uma argamassa, que funde elementos diversos.

O Estado, elemento da superestrutura do bloco – mas que não se separa dos da estrutura, tem assumido como vimos, novas formatações, o que não significa novidade. Assim como o neoliberalismo, pode ser nova formatação no conjunto de práticas liberais, mas não chega a ser uma novidade.

A “impalpabilidade” da rede de governança serve, portanto, não só como abertura de maiores possibilidades de negócios e lucros, mas também como embaraçador da visão, dificultando a identificação de fissuras e as possibilidades de construção de nova hegemonia por debaixo do emaranhado de fios.

Sob o domínio de uma concepção que não corresponde ao que somos<sup>7</sup>, não se trata de saber e identificar o que se deve atacar, mas ainda mais grave: não saber do que se deve defender.

Essa concepção que se impõe como única e resultado de um suposto processo evolutivo e definitivo no capitalismo, e que tenta não só pôr fim à história, como bizarramente tornar-se “a verdade” para todos, é o que podemos chamar de hegemonia da burguesia. De acordo com Portelli (2002) é em Lênin que Gramsci buscou as bases de sua análise sobre hegemonia como conceito próximo à ditadura do proletariado. Identificando no Estado uma base de classe Gramsci (2015b) dirá, no entanto, que a ditadura se impõe quando não há hegemonia, ou porque o grupo no poder entrou em crise ou porque o está conquistando.

Assim, não só temos o domínio econômico da classe dirigente, mas ela é dirigente porque tornou senso comum sua visão de mundo. Nessa visão de mundo a meritocracia, por exemplo, é considerada o padrão de funcionamento para as empresas, e similarmente para as escolas em todos os níveis. O sujeito que se destaca porque tem linguajar e escrita mais próximos às normas da língua padrão terá, a princípio, facilidades em decifrar códigos e responder com desembaraço.

---

<sup>7</sup> Trataremos mais pormenorizadamente dessa questão na próxima seção.

Se questionar-se que sua família possuía um ambiente cultural mais rico de acesso aos códigos culturais formais, se dirá que os mesmos o conquistaram e fizeram por merecer, remontando-se sempre à responsabilidade do indivíduo pelo sucesso ou fracasso.

Da mesma forma, exemplos de sujeitos da classe social não hegemônica que excepcionalmente se destacam, serão utilizados para transmitir a ideologia de que basta querer e ser empreendedor, quando na verdade serão exceção de uma ordem sociocultural excludente, e não regra. Como porém, a ideia hegemônica que vigora é a da classe dominante, das mais altas posições socioeconômicas às mais baixas, da escola elementar à superior, muitos repetirão a mesma cantilena.

Não se trata de assumir posição de que tudo está na ordem social e nem de que tudo está no indivíduo, mas de reconhecer nossa substância indivíduo-social; a dialética entre essas substâncias que nos formam. Nem tampouco que tudo seja condicionado pela política ou pela economia, mas de identificar as dimensões da política e da economia, sem exclusividade da superestrutura ou estrutura, e sim de suas correlações. Desta forma, retornando a Marx, Gramsci (2015a, p. 306) afirma que “nele está contido também *in nuce* o aspecto ético-político da política ou a teoria da hegemonia e do consenso além do aspecto da força e da economia”.

Formuladas e direcionadas pelo Estado, mas originadas das necessidades sociais, as Políticas Públicas estão, portanto, no âmbito dessa discussão sobre o Estado. Nelas estão presentes as relações de força e disputa de projetos e perspectivas de grupos, as contradições da economia e da política, de onde decorrem discussão, implementação, substituição ou até negligência quando se escolhe não agir, evidenciando-se o predomínio do capital sobre o humano, ou a própria transformação do humano em capital<sup>8</sup>.

Envoltos no cotidiano da sala de aula, ambiente escolar e suas particularidades nem sempre os profissionais, estudantes e família estão conscientes de que os serviços, funcionamento, desempenho e até demandas,

---

<sup>8</sup> A teoria do capital humano ou fator H surgiu na década de 1960, formulada no Centro de Estudos Avançados da Ciência do Comportamento em Stanford, Estados Unidos. Nesta análise parte-se do princípio de que o “componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção”. A isto chama-se capital humano e ajudaria a explicar a diferença de desenvolvimento entre indivíduos e nações (FRIGOTTO, 2009).

procedem muitas vezes do direcionamento dessas políticas, que teoricamente emanam do interesse comum ao direito social à educação.

Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada no sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em respostas aos problemas socialmente relevantes. (CARVALHO, 2012, p. 28).

É fato que a educação como instituição social seja um problema relevante. Isto não se discute e aliás, é ela ao lado da saúde e segurança pública um dos temas mais eleitoreiros e de apelo público em qualquer púlpito: da igreja à praça pública; da hora da refeição em casa às discussões de fim de expediente na rua; do discurso na reunião benemérita ao programa de auditório, todos invariavelmente acabam por falar da educação formal e da escola em todos os níveis como responsável, pelo que há e não há. Na maioria das vezes são para as avaliações negativas que se dirigem as análises.

Todos parecem saber o que fazer tratando como mais perdidos aqueles que estão imersos nesse universo. Estudantes e professores via de regra são tratados como executores de ações planejadas (ou não) e nunca propositores. Carvalho (2012, p. 29) nos diz que “a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”.

Então, se não são os estudantes e professores os artífices do projeto educacional presente na escola – Reforma do Ensino Médio de 2017 atrelada a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto dessa pesquisa, quem são? Olhando para o mais próximo de nós podemos caminhar na análise do mote das políticas educacionais atuais.

De acordo com a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), este foi o primeiro estado do país a ter um currículo unificado à BNCC a partir do chamado Referencial Paraná construído ao longo de oito meses de trabalho e a participação de professores por todo o Estado (PARANÁ, 2018a).

**Os profissionais da educação e a comunidade poderão participar da elaboração do Referencial?** Sim, todos os profissionais da educação e a comunidade em geral terão oportunidade de conhecer e contribuir com o Referencial por meio da Consulta Pública, que estará disponível de 12 de julho a 12 de agosto de 2018. Durante a Semana Pedagógica de julho, os professores da rede estadual estarão focados no estudo e nas contribuições para o referencial, assim como as redes municipais e privadas, em seus dias destinados a estudo no início do segundo semestre. É muito importante que alunos e pais também conheçam e contribuam. (PARANÁ, 2018b, grifo no original).

Apesar do que diz o texto da página oficial, a experiência que tivemos no mesmo período participando de um desses momentos de “construção” da comunidade, foi que em uma escola local (Umuarama/PR), os professores mal conheciam o conteúdo do documento nacional, a chamada Base, e receberam da Secretaria de Educação partes de um documento a preencher em dois dias de trabalho, sem a presença de estudantes ou pais, o que seria fácil de confirmar, caso fosse esse o objeto dessa pesquisa.

Paralelamente, a instituição que representa os professores no Paraná, Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná (APP SINDICATO), seguiu durante o mesmo período realizando seminários regionais em que o coletivo de professores se posicionava contra a Base e a Reforma do Ensino Médio (APP SINDICATO, 2018).

No início do ano de 2019, a ação efetiva do Estado do Paraná foi a aplicação de uma Avaliação Diagnóstica intitulada Prova Paraná (PARANÁ, 2019). De acordo com a SEED-PR, o objetivo era conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes para, a partir daí, traçar ações. A prova foi aplicada em todo o Ensino Fundamental fase II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio com questões das áreas de Português e Matemática.

Ainda no ano de 2019, mais duas fases da prova foram realizadas. Pautadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do governo federal, mas acrescentando os 1º e 2º anos do Ensino Médio e outros descritores, como Língua Inglesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A partir do Referencial Paraná passou-se à elaboração do Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) que também entrou para consulta pública de 23 setembro a 14 de outubro de 2020, por meio de formulário virtual *google forms*. Professores,

pedagogos e diretores podiam intervir em itens como: Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e Orientação de Conteúdos (PARANÁ, 2020a).

Na sequência, de 11 a 25 de novembro, outro formulário de mesmo modelo foi direcionado aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. As questões versavam sobre o formato de ensino atual e sobre as expectativas em relação à reformulação do Ensino Médio. De acordo com a Secretaria Estadual o objetivo era:

levantar um perfil dos estudantes e identificar os interesses que eles têm por determinadas áreas de estudo. As informações auxiliarão no processo de implementação do Novo Ensino Médio, que iniciará progressivamente em 2022. (PARANÁ, 2020b).

A sequência das ações nos mostra os passos dados em direção à implantação da Reforma do Ensino Médio, iniciando pelo currículo as adequações que o novo modelo propiciará. É o que se percebe, por exemplo, na diminuição da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte anunciada em janeiro de 2021 pela SEED-PR:

Além do retorno presencial de forma híbrida por causa da pandemia de coronavírus, os alunos das escolas estaduais do Paraná terão outra novidade na volta às aulas em 18 de fevereiro: uma nova grade curricular, com inclusão da disciplina de Educação Financeira. Além disso, haverá reforço de aulas de Matemática e Língua Portuguesa. Mas para encaixar essas modificações na carga de 25 horas/aula semanais, a Secretaria de Estado de Educação e Esportes (Seed) reduziu pela metade as aulas de outras três disciplinas – Filosofia, Sociologia e Artes. (VICENTE, 2021, p. 1).

Por meio de Instrução Normativa nº 011/2020 (PARANÁ, 2020d), a Secretaria justificou a modificação como parte da necessidade de integração de currículo para todo o Estado. Reunindo pesquisadores, docentes, acadêmicos e associações, um manifesto intitulado “Carta aberta ao Governo do Paraná – Sobre a modificação da estrutura curricular e a redução da carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes no âmbito das escolas públicas do Estado do Paraná”, assinado por mais de quarenta entidades de pesquisa e ensino, foi entregue à representantes do Estado, para reabrir o diálogo, em 7 de janeiro de 2021 (APP SINDICATO, 2021).



A Secretaria argumentou que não haverá prejuízos aos profissionais e que os professores das áreas alteradas para menos, poderão dar aulas de outras disciplinas desde que habilitados para tal (PARANÁ, 2020c).

Mesmo sem acesso aos resultados da Prova Paraná, é possível assinalar que apesar da avaliação ter contemplado inúmeras áreas, as consideradas para a nova matriz curricular são Língua Portuguesa e Matemática, o que corresponde ao alinhamento com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse, as matrizes de referências para mensurar o nível de educação de um país são letramento de leitura, matemático e científico. As edições ocorrem a cada três anos destacando uma das áreas. O foco para a nova prova (avaliação em larga escala para jovens de 15 anos), transferida para 2022 por causa da pandemia mundial, era opcional desde 2012 e agora se torna uma área: letramento financeiro (BRASIL, 2020e).

O Secretário de Educação do Paraná é um economista<sup>9</sup> que anuncia a inclusão de uma disciplina de educação financeira, substituindo parte da carga horária de Filosofia, Sociologia e Arte, ao mesmo tempo em que o PISA anunciava a nova diretriz também de Educação financeira para a próxima avaliação. Como nos diz Freitas (2020), o PISA

[...] converteu-se na meca dos formuladores da política de reforma da escola. Ele é usado por estes primeiros para intimidar seus oponentes, impondo-o como um exame fidedigno e, depois, como recomendação para moldar a política nacional dos Estados aos objetivos da OCDE. (FREITAS, 2020, p. 1).

Assim como as chamadas humanidades não são consideradas pelo PISA, as demais disciplinas avaliadas na Prova Paraná e revisadas no Currículo não entram como prioridades no planejamento da SEED-PR. Poderia se objetar que o exame

---

<sup>9</sup> Renato Feder é mestre em Economia pela Universidade de São Paulo (USP) e graduado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atuou como assessor especial da Secretaria de Estado de São Paulo. Foi professor, gestor de escolas e diretor, atuando desde a Educação Básica até a Educação de Jovens e Adultos. Esteve à frente das aulas de Economia na Universidade Mackenzie. Atuou como empresário no ramo de tecnologia. Observamos que essas informações da experiência profissional, não são confirmadas no Currículo da Plataforma Lattes, que até essa data de janeiro de 2021, permanecia sem atualização desde 10/12/2002 (ID Lattes: 2393989013795664). Ver também: PARANÁ. Secretaria da Educação. Missão/Objetivos. Secretário de Estado. Renato Feder. Curitiba. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao>. Acesso em: 12 jan. 2021.

internacional traz o letramento científico e então as demais áreas são contempladas. Ao investigar o documento de referência de letramento científico da última edição que teve essa área como foco, fica claro o que é considerado ciência. “O letramento científico no PISA 2015 é definido por três competências para: Explicar fenômenos cientificamente; Avaliar e planejar experimentos científicos; Interpretar dados e evidências cientificamente” (BRASIL, 2015, p. 5). A terminologia no quadro 1 reproduzida de igual quadro na Matriz de Referência de Ciências, conceitua a visão de ciência, que ao ser avaliada, direciona planejamentos.

### Quadro 1 – Conhecimento Científico: Terminologia no PISA 2015

#### Conhecimento Científico: Terminologia no PISA 2015

Este documento baseia-se na visão de que o conhecimento científico consiste de três elementos distintos, porém relacionados. O primeiro deles, o mais familiar, é o conhecimento de fatos, conceitos, ideias e teorias sobre o mundo natural que a ciência estabeleceu. Por exemplo, como as plantas sintetizam moléculas usando luz e dióxido de carbono ou a natureza da matéria. Este tipo de conhecimento é referido como “conhecimento do conteúdo” ou “conhecimento do conteúdo de ciências”.

O conhecimento dos procedimentos que os cientistas usam para estabelecer o conhecimento científico é referido como “conhecimento procedimental”. Este é um conhecimento das práticas e conceitos em que se baseia a investigação empírica, como a repetição de medidas para minimizar erros e reduzir a incerteza, o controle de variáveis e os procedimentos padrões representar e apresentar dados (Millar, Lubben, Gott, & Dugan, 1995) Mais recentemente, foram mencionados como sendo conjunto de “conceitos de evidência” (Gott, Duggan, & Roberts, 2008).

Além disso, a compreensão da ciência como prática também exige “conhecimento epistemológico”, que se refere à compreensão do papel das concepções específicas e da definição de características essenciais para o processo de construção do conhecimento na ciência (Duschl, 2007). O conceito epistemológico inclui o entendimento da função de perguntas, observações, teorias, hipóteses, modelos e argumentos na ciência e o reconhecimento do papel desempenhado pelas várias formas de investigação e pela revisão no estabelecimento do conhecimento considerado confiável.

Uma discussão mais detalhada destas três formas de conhecimento é fornecida na seção *Conhecimento Científico* e nas Figuras 4,5 e 6.

Fonte: BRASIL (2015, p. 6).

Para não deixar dúvidas do que encontramos, ou melhor, do que não encontramos, começamos com o recurso do buscador automático escrevendo as palavras “humana”, e “humanidade”, no singular e no plural. O documento Matriz de Referência para Ciências (BRASIL, 2015) possui 26 (vinte e seis) páginas. Humana e humanas, aparecem 6 vezes referindo-se a: “desenvolver tecnologias que sustentam a vida humana, permitindo, por exemplo, a prevenção de doenças e a

rápida comunicação humana” (p. 8); “tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças feitas a ele por meio da atividade humana” (p. 10); quadro de contexto trazendo recursos naturais para a “manutenção das populações humanas” (p. 14); quadro de conhecimento epistemológico – “produção de soluções para as necessidades humanas (tecnologia)” (p. 20); quadro de interesse em ciências – interesse em aprender ciência: uma medida de quanto de interesse os estudantes têm em aprender sobre física, biologia humana, geologia e os processos de investigação científica” (p. 22). Humanidade aparece duas vezes no singular:

o letramento científico é importante tanto no nível nacional quanto internacional, já que a **humanidade** enfrenta grandes desafios no fornecimento de água e alimentos, controle de doenças, geração de energia e adaptação às alterações climáticas (p. 3) [...]. Dada a importância das questões ambientais para a continuidade da vida na Terra e para a sobrevivência da **humanidade**, a juventude de hoje precisa entender os princípios básicos da ecologia e a necessidade de organizar suas vidas em conformidade. (BRASIL, 2015, p. 22, grifos nossos).

A palavra humanidades não aparece uma única vez como gostaríamos de encontrar ou ainda a associação de palavras formando o conceito ‘ciências humanas’ (como aliás são todas as ciências). Sabemos que de maneira geral, no senso comum e mesmo entre muitos profissionais e no meio acadêmico isso é recorrente, mas ousamos querer que isso ainda seja superado, e o conceito de ciência ampliado.

O texto do quadro nos mostra, que nessa leitura, ciências são as que realizam experimentos laboratoriais ou de campo, que possam ser testados, mensurados e aplicados, de maneira célere e eficaz, ou pelo menos que demonstre potencial para sê-lo. Outro aspecto que essa ótica revela é o apelo à ciência como potencializadora da capacidade humana de explorar, aumentando cada vez mais os recursos, ou melhor, retirando do meio, cada vez mais recursos.

Não existe questionamento se a forma como produzimos, exploramos, consumimos e distribuimos recursos está correta. Parece que compete à ciência proporcionar mais, como se não houvesse nisso, além do esgotamento dos recursos naturais, a possibilidade de acumular mais, e toda vez que o prato da balança enche de apenas um lado, o desequilíbrio é consequente.

A matriz de Referência de Letramento Financeiro, foco para a próxima avaliação do PISA, coloca na administração dos recursos o sucesso do estudante para o letramento e consequente uso de recurso financeiro. Trazendo dados de países (Austrália, Bélgica, Espanha, Itália, Países Baixos e Estados Unidos) em que crianças e adolescentes possuem dinheiro em mesada, conta bancária e cartão de débito vinculado à conta dos pais, demonstrou-se que o sucesso nas questões de avaliação de letramento financeiro foram cerca de 20 pontos mais que os estudantes de mesmo nível socioeconômico que não os possuíam (BRASIL, 2020f, p. 11).

Afirmando que a escola deve suprir essas ausências nas regiões e famílias em que o conhecimento sobre o tema é insuficiente, o documento vai tecendo um raciocínio de que o mesmo é determinante para o sucesso de pessoas e nações.

A disseminação do letramento financeiro não só beneficia os indivíduos, mas também pode contribuir para a estabilidade econômica e financeira, bem como para o apoio ao crescimento sustentável e inclusivo (OECD, 2006; HLEGFS, 2018). Os consumidores com conhecimentos financeiros podem tomar decisões mais informadas, pesquisar antes de comprar algum produto e exigir serviços de maior qualidade, o que, por sua vez, pode incentivar a concorrência e a inovação no mercado. Como as pessoas letradas financeiramente conseguem se proteger melhor das consequências negativas dos impactos sobre a renda ou despesa, são mais propensas a tomar medidas apropriadas para administrar os riscos transferidos para elas e têm menos probabilidade de inadimplência nos compromissos de crédito, elas acabam conseguindo enfrentar melhor os impactos a nível macro e se tornam mais resistentes financeiramente. **A melhoria do letramento financeiro entre as populações vulneráveis pode contribuir especialmente para reduzir as desigualdades de riqueza.** Os consumidores letrados financeiramente são mais propensos a ter atitudes financeiras a longo prazo e a compreender as implicações das decisões financeiras pessoais na sociedade, na economia e no meio ambiente. (BRASIL, 2020f, p. 20, grifo nosso).

A proposta de educação financeira da Rede Estadual de Ensino do Paraná, por certo, não é experiência única no Brasil<sup>10</sup>, já que se alia ao foco de

---

<sup>10</sup> Criado pelo Decreto nº 7397 de 22 de dezembro de 2010 e renovado pelo Decreto nº 10.393 de 10 de junho de 2020 (BRASIL, 2020e), a Estratégia Nacional de Educação Financeira com seus respectivos Fórum e Associação ([vidaedinheiro.gov.br](http://vidaedinheiro.gov.br)), são exemplos da chamada governança (BALL, 2020), em que entes públicos e privados estabelecem uma rede de ações e influências para a disseminação de um projeto social. Indo do Banco Central ao Ministério da Educação, os projetos são patrocinados entre outros por Fundação Itaú, Fundação Unibanco, Citi Foundation e Febraban. Em 2010 e 2011, 891 Escolas Públicas de Ensino Médio tiveram aplicação de projeto piloto de educação financeira e em 2014, 200 escolas de Santa Catarina e Manaus receberam também material para o Ensino Fundamental. Estratégia Nacional de Educação Financeira. Quem somos. Brasília, DF: ENEF, 2020f. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

competências e padronização da BNCC e à avaliação do PISA como acabamos de apontar. Esta aula semanal (que temos como constrangedora para a classe social de trabalhadores a que pertencemos) fará eco ou não fará cócegas, às milhões de informações, mensagens, imagens, discursos, comportamentos, propagandas e apelos mercadológicos com os quais os jovens, nos mais diferentes grupos sociais são bombardeados.

Não se quer dizer com isso que conhecimentos de economia e finanças não sejam importantes num mundo por estes regidos, mas que o problema está exatamente em o mundo ser por estes regidos. E mesmo que na ótica dessa hegemonia, a incoerência de alinhar-se ao discurso da suposta integração de áreas da BNCC (itinerários) com criação de uma disciplina específica, excluindo-se aquelas que fazem pensar o homem e a sociedade, seria minimamente bizarro.

No entanto, não é bizarrice. É mais uma proposta mirabolante de mudança, que nada muda, mas reforça o modelo e a presença marcante do grupo social à frente da sociedade política. É reformismo que não arranha a hegemonia vigente. Nada muda e nada quer mudar.

## 2.2 REFORMISMO EDUCACIONAL

Criar um padrão, avaliar para estabelecer metas, realizar cortes de setores e de pessoal, avaliar novamente, responsabilizar, vigiar, avaliar novamente. De acordo com Freitas (2018) esses são passos dados pelo movimento organizado de reforma empresarial da educação. Usar a lógica das empresas, estabelecendo medidas e padrões de qualidade que até mesmo nestes estabelecimentos são difíceis de atender, mas que insistem, servem à educação, na racionalidade mercadológica em que o fundamento deixa de ser o direito para ser o serviço.

Inspirados no raciocínio produzido por Freitas (2018), evidenciamos no quadro 2 a confrontação de uma receita empresarial que identificamos no discurso de um representante da Reforma (primeira coluna) com o passo a passo que o próprio Freitas caracteriza em sua tese (segunda coluna).

Em órgão de imprensa nacional Claudio de Moura Castro<sup>11</sup>, que além de crítico jornalístico é também conselheiro da fundação Pitágoras/Kroton, a maior empresa educacional do Brasil, diz não ser importante discutir se escola é ou não uma empresa e disseminar, o mais rapidamente possível, os princípios que, segundo ele, usados pelo setor produtivo, são incontestavelmente os que trarão qualidade à educação.

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem “produto”, se ensino é “mercadoria”, se “produtivismo” é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoles têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender com ele. Com efeito, quem entendeu isso está ganhando qualidade. (CASTRO, 2011, p. 1).

É possível perceber no quadro 2 como as regras tornam-se ações com as quais as escolas devem ir se acostumando, mas que nas próprias empresas não mostram facilidade de aplicação, pois para aquém e além de todas as metas de produtividade existem pessoas e não máquinas programadas para agirem de maneira uniforme.

---

<sup>11</sup> Claudio de Moura Castro é economista e professor universitário, veiculado em mídia nacional como crítico em educação. Formou-se em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com especialização pela Fundação Getúlio Vargas, mestrado pela Universidade de Yale e doutorado pela Universidade Vanderbilt. Foi economista sênior do IPEA e lecionou na PUC/RJ, na Universidade de Chicago, na Universidade de Brasília, em Genebra e em Borgonha (Dijon). Coordenador do Projeto Educacional e Desenvolvimento, Programa ECIEL (1974-79), ele foi diretor geral da CAPES e secretário-executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA. De 1986 a 1992 chefiou uma unidade de pesquisa e política de formação profissional na Organização Internacional do Trabalho, em Genebra. Desde 1992, trabalha no Banco Mundial, em Washington, como economista sênior na área de recursos humanos, focalizando os países do Leste Europeu, Ásia Central e o mundo árabe. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/claudio-de-moura-castro/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

**Quadro 2 – A Receita Empresarial da Reforma**

<b>Regras ou técnicas para produtividade e eficiência (CASTRO, 2011)</b>	<b>Passos da Reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018)</b>
Definir objetivos claros	Padronização através de bases nacionais curriculares
Quantificar as metas	Testes censitários
Compartilhar as metas com os colaboradores	Padronização e pressão por resultados
Criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo	Testes censitários
Criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios	Responsabilização verticalizada

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Discutir as ideias e ideais que pautam a educação do povo é sim relevante. E é assustador e desumano ver como uma questão de direito fundamental entra no rol dos produtos de prateleira, que como outros não poderão ser alcançados por aqueles que têm baixa renda (e ainda são responsabilizados por isso), tratando como fantasia e “solução semântico”, nas palavras de Castro (2011), aquilo que entendemos como mais importante providência: a defesa da educação, pública gratuita e de qualidade.

Azevedo (2013) faz importante e profunda discussão sobre conceitos que por vezes são astutamente absorvidos pelo neoliberalismo. Usando a expressão “sequestro semântico” cunhada por Dias Sobrinho (2008), tratará os termos equidade e igualdade, como caros à construção de justiça social, embora tenham sido ressignificados pelo neoliberalismo. Assim, não se trata de “solução”, mas de reflexão metódica sobre o “sequestro”, sério e afrontoso, em que termos como democracia e, neste caso, qualidade em educação, vão sendo apropriadas em discursos totalizantes.

[...] para serem justas e igualitárias, para alcançar com unitariedade e qualidade o conjunto da população, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva, algo que, atualmente, ainda está reservado à minoria dominante que constrói, com a conivência do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas. Por conseguinte, a continuar a política de “direito igual” entre desiguais, como ocorre na educação brasileira, a tendência é a reprodução social das desigualdades na forma, por exemplo, da “adaptação” das escolas às condições sociais, culturais e econômicas dos alunos. (AZEVEDO, 2013, p. 142).

Ball (2020, p. 226) demonstra nos seus estudos de redes de governança que “o neoliberalismo não é natural e nem inevitável; ele está sendo feito, planejado e aplicado”. Assim, discursos e defesas como os de Castro (2011), ou ainda melhor suas críticas contundentes a tudo que procede do serviço público como “passado desacreditado” (BALL, 2020, p. 26) e a tudo quanto vem do mercado como moderno e produtivo, faz do modelo de transformação da escola em negócio, a solução para os males e a receita do sucesso. Diretores de escola não devem mais direcionar equipes e recursos para aprendizagem, devem captar e gerir caixa.

O problema da escola pública passa a residir na gestão, colocando-se de forma simplista e astuciosa a responsabilidade exclusivamente nos profissionais que na ponta dos recursos ainda não suficientes, precisam administrar a escola não completamente implantada, inclusive do ponto de vista de estrutura física. Estas escolas terão que “competir” nos exames nacionais com escolas (privadas) que minimamente garantem condições materiais básicas para o processo de ensino e aprendizagem, a um público que já chega de um ponto de partida superior, pois acessa livros, viagens, cinema, teatro e aparatos tecnológicos de informação e comunicação ainda na infância.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982) ao apresentarem seus estudos sobre o sistema de ensino francês, entre as décadas de 1970 e 1980, trazendo a escola como colaboradora da reprodução das estruturas sociais, ajudam a compreender o ensino no Brasil, levando autores nacionais à leitura de nossa sociedade também imersa num sistema de desigualdades.

[...] tudo tende a mostrar que ele [o sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 41).

As desigualdades sociais vão à escola no estudante, já que este carrega consigo uma série de características herdadas e/ou adquiridas na família. “O *habitus* se caracteriza por fundamentar a condição em que o sujeito existe” (BERTOLLETTI; AZEVEDO; 2011, p. 95). O capital cultural, explicado por Bourdieu e Passeron (1982) faz toda a diferença de desempenho na escola. Estudantes que trazem de casa o hábito dos estudos têm condições de fazer o que a escola espera deles. E se estiverem separados em escolas de diferentes, sequer poderão cambiar entre si as diferentes experiências, reforçando ainda mais as desigualdades.



Dessa forma, naturalizando diferenças sociais, ao mesmo tempo em que responsabilizando os indivíduos por estarem em condições precárias, intelectuais da hegemonia da classe dominante vão tecendo um discurso em rede que se materializa em ações em várias outras redes, numa tessitura social desumana.

Toda classe social precisa de intelectuais que a representem, e em Gramsci (2016) vamos encontrar uma reflexão teórica sobre sua formação e função. No grupo dominante ele é um profissional, com maior ou menor consciência do papel que cumpre, mesmo tendo se formado nas relações sociais em que essa dominância se estabeleceu. Entre os trabalhadores, classe que se encontra sob domínio, formam-se também os intelectuais na atividade própria, que, se possui operações que se tornam mecânicas, tem por óbvio, conhecimentos técnicos que lhe são inerentes. Os assim formados nos fundamentos de suas classes, são os chamados intelectuais orgânicos.

É bastante conhecida a afirmação de Gramsci (2016, p. 15), neste mesmo texto, de que “todos os homens são intelectuais”, mesmo que nem todos exerçam essa função como atividade social. Desde que o domínio de um grupo sobre outro, deixou aos dominantes o “privilégio” do não trabalho, a intelectualidade de uns também se sobrepôs à de outros, e assim das antigas sociedades até este momento, temos a tradição nefasta de separar o pensar e o realizar.

Dessa forma, existe a categoria dos chamados intelectuais tradicionais formada por grupos, que apesar das mudanças de contextos e relações sociais, permaneceram como referência pela tradição criada nos privilégios vividos por longo tempo. Como exemplo, os eclesiásticos e a aristocracia togada ligada à posse de terras, que nasce com o Absolutismo dos séculos XVI a XIX (GRAMSCI, 2017).

A sociedade contemporânea e suas complexas atividades e relações, trouxe consigo a necessidade de criação de grupos de intelectuais formados para funções específicas e associados à alta cultura. Esses, educados em escola própria para isso, são os mesmos que têm a condição da poupança (pequena e média burguesia) e que formarão por vezes o excedente e o conseqüente desemprego na classe média (GRAMSCI, 2016).

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2016, p. 12).

Por outro lado, quem tem sua trajetória ligada à educação pública, com ela se identifica e por ela escreve, trabalha e pesquisa, é nas palavras de Gramsci (2016), um intelectual orgânico. E em posse de conhecimento técnico e político, permanece ligado às massas, não para dar-lhe homogeneidade onde está, mas para elevar-lhe intelectualmente. Sem a pretensão de classificar autores, pois não é este o objetivo da pesquisa, podemos afirmar a importância de seus papéis como disseminadores de hegemonia.

Nos discursos anteriores percebemos claramente a que interesses cada um dos intelectuais serve. Embora aparentemente o discurso de Castro (2011) advogue os interesses da escola pública, as ações propostas levam ao caminho de seu desmonte e ao reforço da distância dos diferentes capitais culturais, tanto quanto do estabelecimento da privatização da educação instalando no seio do sistema educacional público os chamados sistemas integrados de gestão, recuperando a lógica da “qualidade total” da década de 1960, que remontam ao toyotismo, fordismo e taylorismo. É como nos diz Freitas (2018) em sua pesquisa ao falar das expressões de reformadores empresariais: “nova direita, velhas ideias”.

Na transformação do todo humano em mercadoria – mercadorização como nos diz Chesnais (1996), o papel do intelectual da classe fundamental do trabalho torna-se ainda mais relevante, e as palavras do autor dirigidas da década de 1990 para que o leitor se alertasse sem desesperançar-se, pode e deve aplicar-se ao nosso contexto:

O balanço não é muito animador, mas é preciso descrever a situação como ela é. Não se trata aqui de enfeitá-la, para melhor declará-la “irreversível” e assim obrigar a sociedade a concluir que só o que resta fazer é “adaptar-se”. Pelo contrário, este livro dirige-se àqueles cujo primeiro reflexo não é o de submeter-se à ordem “tal como é” e sim procurar compreendê-la e discutir sobre ela, para eventualmente esboçar caminhos diferentes dos que nos foram impostos. Esta função crítica do intelectual parece-nos hoje mais necessária do que nunca. (CHESNAIS, 1996, p. 43).

Sim, nós responderíamos a Chesnais (1996), é mais necessária do que nunca, principalmente se considerarmos que a classe dominante age intensa e ostensivamente para formar os seus intelectuais. É o que nos demonstra a pesquisa de Ball (2020) ao examinar a Fundação Atlas, uma das grandes redes transnacionais de influência do planeta. Retirando de seu *website* as informações

sobre ações, projetos, colaboradores, parceiros e financiadores, foi possível afirmá-la como “o foco de uma formidável rede de poder, de influência, de ideias e de dinheiro” (BALL, 2020, p. 53).

Ligando-se a outras redes, *think-thanks*<sup>12</sup>, Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações, Associações e Institutos, a Atlas tem como missão primordial, na palavra de um de seus ex-presidentes, “entulhar o mundo com *think-tanks* do livre-mercado” (BALL, 2020, p. 50). Dessa forma cria, mantém, fomenta e expande não só uma vasta rede de influência, mas um grande e promissor mercado em assessorias, cursos, projetos e parcerias público-privadas.

O ponto é fazer do mercado a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos. A tática é trabalhar local e globalmente para capacitar vozes para a mudança, que pode ser parte dos sistemas políticos locais, trazendo ideias, relacionamentos e dinheiro para dar suporte. Essa defesa também está ligada aos interesses muito reais e particulares de empresas, e alguns atores movem-se entre o mundo de ideias políticas e o mundo do lucro. (BALL, 2020, p. 59).

Um dos intelectuais mais citados e referenciados pela Atlas é Friedrich von Hayek<sup>13</sup>. Ele faz parte de um grupo de pessoas identificadas como intelectuais promissores, financiados para tornarem-se líderes acadêmicos e professores. Nessa rede, isso ocorre por meio do Instituto Cato (década de 1970) fundado pelas Indústrias Koch (década de 1940)<sup>14</sup>, um dos Institutos ligados à Atlas. Assim, publicações com dados produzidos contraditoriamente pela sociedade desigual, vão sendo usados para explicar que o problema é a falta de liberdade de empreender e escolher. Livros, institutos de pesquisas em Universidades, assessorias, vêm construindo há décadas, uma rede de influência que nem sempre é percebida.

O “sucesso” consolidado e a competência das empresas, seus produtos e seus intelectuais financiados (também produtos do sistema dos quais as empresas

---

<sup>12</sup> *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* (lobista) para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 23 jan. 2021

<sup>13</sup> Friedrich August Hayek (1899-1992). Fez parte da chamada Escola Austríaca de Economia. É reconhecido por sua teoria dos ciclos econômicos e sua crítica ao socialismo e à economia planejada. Ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1974.

<sup>14</sup> Histórico disponível em: <http://www.investmentosenoticias.com.br/noticias/investimentos/charles-koch-biografia>. Acesso em: 25 jan. 2021.

são células) transferem-se para a imagem dos institutos e fundações, que agindo em redes atuam desde em projetos sociais a campanhas políticas, sempre com o discurso de que são suprapartidários. A economia é alçada a paradigma máximo da sociedade, estando mesmo acima dela, pelo menos é o que acreditam alguns propagadores das ideias libertárias liberais.

No campo intelectual, Hayek lutou contra esses regimes [coletivistas]. Sua humildade em reconhecer nossa eterna ignorância em relação ao alto grau de complexidades informacionais no sistema de mercado, faz com que suas obras sejam obrigatórias para aqueles que desejam uma defesa concisa contra aqueles tiranetes que planejam controlar nossas vidas em nome da “razão” e da “ciência”. [...] Friedrich von Hayek devolveu aquilo que o século XX havia nos tomado: a humildade em reconhecer nossas limitações diante da complexidade da realidade. (MARCOS<sup>15</sup>, 2020, p. 6).

Sem querer parecer simplista na análise, mas não nos parece outra coisa que dizer que o mercado é um ente indecifrável; que os reles mortais devem somente seguir suas regras, e quanto mais adaptados a elas, mais chances de sucesso. Mentalidade assim já dominou outros tempos: o período era a Idade Média e o ente poderoso e inquestionável era o deus criado por uma instituição que se valia de sua misteriosa e oportuna “invisibilidade”.

Retomando as características do Estado: instrumental, particular, subordinado e transitório, encontramos no acento sobre a naturalização das diferenças sociais e em políticas públicas que claramente se voltam à manutenção do *status quo*, uma focalização da política do Estado, como por exemplo, nas propagandas oficiais veiculadas pela televisão, ao dizer que o jovem quer um Ensino Médio dinâmico e moderno que o insira rapidamente no mercado de trabalho (BRASIL, 2017d)<sup>16</sup>. Parece que a Reforma não é para qualquer jovem, mas para os jovens das classes trabalhadoras que presumidamente não chegarão ao Ensino Superior e então devem receber um currículo direcionado exclusivamente ao mercado de trabalho. É a lógica do particular em oposição ao universal que deveria ser o mote de uma educação realmente para todos.

---

<sup>15</sup> Intitulado como espaço independente, isento e democrático, o site foi fundado em 2014 por um grupo de quatro amigos. Afirma publicar qualquer tipo de vertente de interpretação econômica. Os colunistas, todos jovens, têm na sua maioria a formação acadêmica ligada à Fundação Getúlio Vargas, alguns com experiência no mercado financeiro.

<sup>16</sup> Vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP\\_hyzM](https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM). Acesso em: 15 jan. 2021.

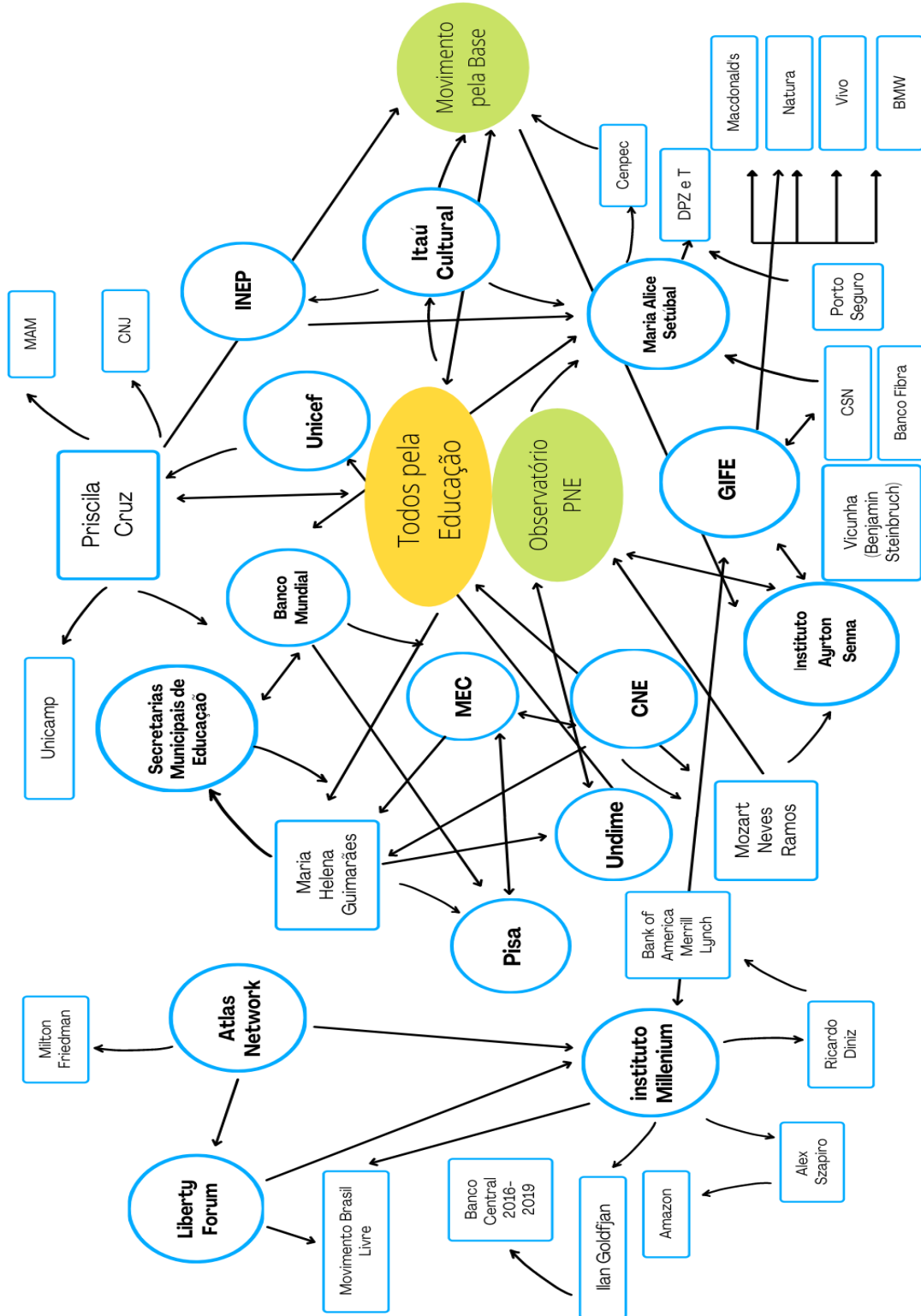
Medidas educacionais instaladas com caráter de urgência trazem uma escola pragmática e interessada, oriunda de orientações de movimentos de empresários como o Todos Pela Educação. Em que pese a importância do tema educação, não seria estranha a participação de inúmeros setores da sociedade nessa discussão, porém o estudo nos mostra o que parece se tratar de uma rede imbricada em torno de construir um consenso, e com ele novos negócios.

Olhando a rede que construímos no diagrama 1, cientes de que existem ainda muitos outros “nós”, já é possível perceber as relações envolvendo órgãos do Estado, fazedores da política e representantes que, direta ou indiretamente se ligam a esses órgãos e às instituições patrocinadas ou patrocinadoras em conglomerados econômico-financeiros<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), organização de sociedade civil sem fins lucrativos, fundada e presidida por Maria Alice Setúbal, herdeira do banco Itaú, é uma das instituições com forte atuação na rede, não só pelas instituições que agrega, mas pelos inúmeros materiais pedagógicos que produz, além de financiador e financiado de projetos de alcance nacional com as Olimpíadas da Língua Portuguesa, além de atuar com publicações acadêmicas desde 2006. Uma grande e vasta rede, mas só uma parte da rede maior que aparece no diagrama 1. CENPEC. Quem somos. CENPEC Educação. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Diagrama 1 – Rede de influências Todos pela Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No relatório do projeto de lei – Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (BRASIL, 2013) que fez primeiramente em caráter de medida provisória, a modificação no Ensino Médio, os depoimentos considerados no parecer final são do empresariado.

Durante os mais de dezessete meses de funcionamento da Comissão Especial, foram realizadas dezenas de Audiências Públicas, Seminários Estaduais e um Seminário Nacional nos quais foram debatidas as razões para a falta de interesse dos jovens no ensino médio e para os resultados pouco promissores obtidos neste nível de ensino. [...] O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (BRASIL, 2013, p. 86).

Essas modificações atuais da Reforma do Ensino Médio rondavam as políticas para a escola pública no Brasil há alguns anos e pareciam aguardar um cenário político propício, acentuadamente neoliberal, retirando o Estado de sua condição de responsável pela educação e privatizando-a: ele se instalou.

Antes, e a partir dessas legislações atuais (Lei nº 13.415/2017), a Representação da UNESCO no Brasil tem trabalhado intensamente no sentido de propor, – e propõe com grande intensidade – modelos curriculares para “salvar” o Ensino Médio de sua falência, dando-lhe um caráter cada vez mais acentuado no trabalho/mercado.

Um desses documentos lançado em 2013 sob o título “Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013), logo no prefácio anuncia a tarefa da UNESCO, com apoio do Ministério da Educação, em elaborar conhecimentos que visem avanços na consecução da Educação para Todos, e em seus primeiros parágrafos apresenta o Ensino Médio dentro de um cenário de mudanças e flexibilização nas relações e condições de trabalho, e conseqüente necessidade de preparar-se para isso, além de dizer que ele torna-se parte da escolarização básica, por essa causa.

Os documentos assinalam qual é a juventude brasileira alvo dessas políticas, e então o “Todos” (de educação para todos) começa a ser evidenciado, identificado e particularizado. Não é todo jovem nem qualquer jovem e, portanto, o modelo de

Ensino Médio vigente, geral e humanista, não atende a esse público a que se destinam essas reflexões, ações e políticas públicas com esse norte. É o que nos dizem os mesmos consultores em outro documento, como por exemplo em um texto intitulado “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”:

[...] o antigo ensino médio oferecido às elites, quase sempre entendido como fase preparatória para ingresso na universidade, não é modelo que possa ser adotado nos dias de hoje. Do ponto de vista da educação básica, direito de todos, a configuração do ensino médio precisa assegurar acesso a um patrimônio comum de saberes científicos, tecnológicos e culturais. Do ponto de vista de suas relações com o mundo do trabalho, o ensino médio precisa assegurar capacitação que instrumente os jovens para exercício de ocupações dignas no mundo do trabalho. (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 263).

Tratando da relação Estado e sociedade no processo de modernização tecnológica, Castells (1999) defende que a intervenção estatal pode acelerar ou sufocar esse desenvolvimento e que as razões para isso podem ser o controle social, a manutenção do *status quo*. Usando o exemplo da China, o autor demonstra que essa civilização que liderou o desenvolvimento tecnológico durante milênios, passou por uma mudança de orientação política a partir dos anos 1400 que fez com que a dona do maior projeto de engenharia hidráulica da história, fabricante de grandes navios e de inventores da bússola, de equipamentos de tecelagem e da seda, descoberta da pólvora, uso do papel e da imprensa, não estivessem lá no século XVIII, quando a Revolução Industrial coloca a Europa no cenário das inovações.

O mesmo Estado, antes fomentador, eivado por uma burocracia parasitária, passou a temer as consequências sociais da difusão de tecnologias: era possível que elas fossem usadas por “fontes latentes de oposição” (CASTELLS, 1999, p. 47) e a hegemonia do grupo no poder fosse ameaçada. Séculos mais tarde, a China seria trazida de volta ao cenário de desenvolvimento tecnológico por outras hegemonias.

Se num longo período de história, a China continuou a ser um Estado monárquico, como pode ter mudado tanto sua orientação política? Em Gramsci (2017) recordamos a conceituação de Estado, em que está presente a sociedade política (governo) e a sociedade civil (organismos de ação privada) sob o comando e



hegemonia de um dado grupo, neste caso da China, guildas urbanas, controladoras do comércio e da produção.

Nessa relação constante e dialética, a sociedade civil é o fim das ações, mas também um meio. Usando de alguns de seus aparelhos, o Estado busca criar o consenso que corresponda ao desenvolvimento das forças produtivas sob o controle de um grupo dirigente (GRAMSCI, 2017).

Nesse caminho, as crises sucessivas e inegáveis, e a modernização da produção impuseram novos posicionamentos do neoliberalismo na década de 1990, que passa a admitir a intervenção pública para a redução da pobreza e educação da força de trabalho, como forma de incrementar o crescimento econômico e garantir estabilidade política.

Apontada como característica própria do ideário neoliberal, está o fato de que essa corrente exige, explicita e propõe argumentos que acabam por tornar-se diretrizes para reformas sociais, tais como: a) descentralização como possibilidade de eficácia nos gastos e alternativas de serviços e parcerias que a nível local realizam-se mais concretamente; b) focalização que é o direcionamento dos gastos sociais a determinados grupos, respondendo às urgências, emergências e assistência; c) privatização deslocando produção de bens e serviços para o setor privado racionalizando recursos.

De acordo com Hofling (2001), além dessas marcas, as políticas neoliberais em educação pautam-se nos postulados de liberdade individual e livre-mercado, e centram-se naqueles que em função de seu lugar na sociedade e consequente capacidade de escolha, mérito e possibilidades, não logram o progresso social.

O relatório da Comissão Especial para reformulação do Ensino Médio (CEENSI) ouviu, ainda, em audiências públicas e seminários, entre outras representações, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nestas representações estão evidenciadas não a necessidade de reformas e sim de implementações que garantam estruturas, tempo e espaço para a efetivação da escola pública de qualidade. Política consistente de formação de professores e carreira que permita ao mesmo dedicar-se a uma escola com tempo de aulas, atendimentos e formação continuada, o que por certo exige financiamento. Assim, não se trata tanto do que se

investe em educação, mas do quanto não se investe. De acordo com site da Auditoria Cidadã<sup>18</sup>

Diante do estado de calamidade pública decorrente da pandemia, em vez de reduzir a zero os juros ou suspender o seu pagamento, a fim de destinar mais recursos para as áreas sociais e salvar vidas, a EC 106 fez o contrário e privilegiou ainda mais os rentistas durante a pandemia. Liberou totalmente o pagamento de juros, inclusive por meio da emissão de novos títulos da dívida, suspendendo a aplicação do Art. 167, III, da própria Constituição Federal, agravando assim a situação das contas públicas e aumentando a transferência de renda e riqueza dos mais pobres para os mais ricos. Os dados revelam o aumento dos gastos com a dívida pública em R\$ 344 bilhões, alcançando a cifra de R\$ 1,381 trilhão em 2020, equivalente a 472% do valor gasto com o “Auxílio Emergencial”. (FATTORELI; ÁVILA; MULLER, 2021, p. 7).

Parece contraditório que uma Emenda Constitucional<sup>19</sup> (BRASIL, 2020a) criada para enfrentar a calamidade pública, permita ações que ao fim aumenta essa calamidade. A realidade é que apesar de aportes atípicos em saúde e assistência social, o crescimento mais significativo de gastos foi com amortizações e juros da dívida pública. Bancos receberam garantias do Estado para abrir linhas de créditos a pequenos e médios empresários. A educação teve uma redução nominal e de porcentagem, de R\$ 6,39 bilhões e 6,76%, de 2019 para 2020 (FATTORELI; ÁVILA; MULLER, 2021, p. 3). A contradição (que se mostra inerente à lógica do lucro do capitalismo) é que a médio e longo prazo a calamidade vai virando regra.

Esse cenário de redução de recursos para a área social vem sendo construído nos últimos anos apresentando, por exemplo, as universidades federais e estaduais como vilãs de gastos públicos, justificando políticas que caminham no sentido não da universalização, mas da restrição de chegada ao Ensino Superior, e a Reforma do Ensino Médio é um desses mecanismos de contenção ao apontar à juventude o caminho do mercado.

---

<sup>18</sup> Auditoria Cidadã é uma associação sem fins lucrativos, composto por dezenas de sindicatos de trabalhadores de inúmeros setores, conselhos de contabilidade e economia, movimentos sociais, associações de docentes universitários, além da Cáritas do Brasil e Ordem dos Advogados do Brasil. A Associação tem como objetivo realizar a auditoria interna e externa da dívida pública e a transparência de orçamento, que prevista na Constituição Federal, até hoje não foi realizada. A Auditoria Cidadã começou seus trabalhos em 2001 como forma de atuar e cobrar esse mecanismo de democracia. Disponível em: [auditoriacidadada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/](http://auditoriacidadada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/). Acesso em: 5 fev. 2021.

<sup>19</sup> Emenda Constitucional nº 106, de 07 de maio de 2020. “Institui regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente de pandemia” (BRASIL, 2020a).

No Ensino Médio, adotando cópia do atual fracassado modelo norte-americano de avaliações, como Freitas (2020)<sup>20</sup> vem mostrando nas pesquisas e nos números, e no alinhamento ao PISA, seguimos na linha do avaliar, *rankear*, enxugar, chamando de efeitos colaterais a contínua queda de rendimento. Acompanhando quase que diariamente os efeitos da Reforma educacional norte-americana, Ravitch<sup>21</sup> (2020) denuncia o completo desmantelamento do sistema público de educação em ações mercadológicas, que nos últimos 10 anos, apresentam pouco ou nenhum resultado positivo.

É o que se vê por exemplo no Estado de Ohio, berço do movimento das escolas *charter*<sup>22</sup> com fins lucrativos, em avaliação no período 2016-2019. Em suas análises, Ravitch (2020) demonstra que os estudantes de ensino fundamental e médio não alcançaram nem 10%, no geral, de melhora em relação aos índices anteriores em matemática e língua inglesa. Em localidades como Cincinnati e Toledo não houve sequer 1 ponto de acréscimo nos resultados, no mesmo período de 4 anos em que no estado todo, saíram dos cofres públicos, 4 bilhões para as *charters*. Assim, mesmo com resultados maquiados ou divulgados de forma tendenciosa pelas associações de *charters*, os estudantes não estão aprendendo mais e estão chegando menos ao Ensino Superior.

Apesar disso, no Brasil, insiste-se nas competências a serem alcançadas e nas fórmulas mágicas dos empreendedores educacionais, não se levando em conta o processo de universalização que ocorreu na Educação Básica, somada à padronização de resultados impostos para estudantes oriundos das mais diferentes condições socioculturais.

---

<sup>20</sup> Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Nas palavras do autor: “Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização” (FREITAS, 2020, p. 1).

<sup>21</sup> Diane Ravitch é professora pesquisadora e historiadora da Educação na Universidade de Nova York. Foi secretária adjunta dos governos George W. Bush, Conselheira de educação no governo Bill Clinton. Autora de mais de 10 livros sobre pesquisa em educação, entre eles, “Vida e morte do grande sistema escolar norte-americano”. Diane, nascida em Houston Texas, tem um blog como um de seus meios de ativismo pela escola pública, na qual estudou, do jardim de infância ao ensino médio. Disponível em: <https://billmoyers.com/guest/diane-ravitch/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

<sup>22</sup> Escola *charter* são escolas financiadas com dinheiro público, mas gerenciadas de forma privada, consolidando as ideias do economista Milton Friedman de que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas como critério para elevar a qualidade do ensino. São parte das parcerias público-privadas na educação, amplamente difundidas a partir dos anos 1990 e estimuladas pela orientação política e econômica neoliberal, mas fundamentalmente pela terceira via. A terceira via foi relacionada ao novo trabalhismo inglês, que sucedeu a política inglesa anterior de Margareth Thatcher. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10577/14115127>. Acesso em: 26 jun. 2021.

### 2.3 REFORMA PARA O ENSINO MÉDIO: O NOVO DE NOVO

Buscando a poesia que ajuda a dar leveza e dignidade nessa tão pesada luta pelo direito ao óbvio, encontramos em Mário Quintana a nitidez para tratar do quarto atributo do Estado: sua transitoriedade. O poeta diz em seu Poeminha do Contra: “Todos esses que aí estão,/ Atravancando meu caminho,/ Eles passarão... / Eu passarinho!” (LEITE, 2019, p. 4).

Creemos que Gramsci, que nos ajuda a compreender o papel do Estado, como homem das letras, gostaria dessa profunda e singela definição de Quintana. O trabalho e a educação são atributos da humanidade, pois nos constituímos no trabalho. Por ele transformamos a natureza e conseqüentemente fomos transformados; por ele devemos passar do reino da necessidade ao reino da liberdade. E desde que trabalhamos, ensinamos e aprendemos, esses, trabalho e educação, são nossa própria história, como concorda o professor Dermeval Saviani

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Na clareza didática de Saviani (2007), “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos” é que encontramos a divisão da sociedade em proprietários e não-proprietários, que começou pela posse da terra e foi se aperfeiçoando em cada sistema e tipo de Estado, até os complexos mecanismos de segregação que temos na atualidade, para fazer a defesa da manutenção do vínculo que ocorre entre trabalho e educação. Seguindo a lógica desse raciocínio, essa separação desumaniza, porque nos subtrai de nossa própria essência.

Essa cisão está formalizada na escola naquilo que Baudelot e Establet (1971 *apud* LOPES; MACEDO, 2011) chamam de dualidade estrutural. Essa perspectiva se associa à linha dos teóricos da correspondência ou reprodução da sociedade. Para estes há uma correlação entre a esfera econômica e a superestrutura social, de forma quase mecânica, o que levou muitas vezes esta abordagem a ser classificada como determinista (LOPES; MACEDO, 2011).

Baudelot e Establet (1971 *apud* CAMPELLO, 2009) afirmam que existem dois tipos bem claros de formação escolar, duas redes de escolarização: a “rede de formação dos trabalhadores manuais (rede primário-profissional ou rede PP) e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais (rede secundário-superior ou rede SS)”<sup>23</sup>. Nessa perspectiva a escola discrimina os estudantes, desde a fase primária, a um ou outro lugar social, sendo os fracassos e defeitos, não desvios do processo de escolarização, mas parte dele na reprodução da dinâmica social.

No Brasil, embora possamos identificar as diferenças entre iniciativas de educação para classe dirigente e classe trabalhadora, desde o Decreto nº 7.566 de Nilo Peçanha em 1909 (BRASIL, 1909)<sup>24</sup>, no início da República, ou se quisermos retroceder um pouco mais a Reforma Leôncio de 1879<sup>25</sup> no 2º Reinado, é a partir de 1930 com o governo Getúlio Vargas, que a marca da dualidade por meio de um ensino técnico e profissional, deixará de ter um caráter de aparato fabril ou assistencialista para relacionar-se ao desenvolvimento do país que se estabelece.

Com a criação do Ministério de Educação<sup>26</sup> e Saúde Pública em 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932<sup>27</sup>, a educação vai tomando corpo de

---

<sup>23</sup> Texto do verbete Dualidade Educacional do Dicionário da Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 8 ago. 2020.

<sup>24</sup> O Decreto nº 7.566 de 29 de dezembro de 1909 criava 19 escolas, uma em cada uma das unidades da federação, destinadas à formação técnica em ensino primário gratuito para, nas palavras do próprio decreto: “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Essas escolas são consideradas o gérmen da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que completou 100 anos em 2009 (BASSO, 2005).

<sup>25</sup> Nosso objeto de estudo durante o mestrado, a Reforma Leôncio de Carvalho foi uma reforma de ensino do 2º Reinado Brasileiro. A educação era uma pasta do Ministério de Negócios Públicos e como resultado de pesquisas nos Estados Unidos e na Europa, propunha-se pelo Decreto nº 7.247, de 19/04/1789, instaurar um modelo de instrução pública que colaborasse na sustentação de uma economia latifundiária-exportadora, que passava da mão de obra escrava para a livre, e não pretendia grandes modificações políticas e econômicas. Dentre as várias questões tratadas estava a preocupação com a preparação técnica da população para o trabalho, expressa em seu artigo 9º, por meio da criação de escolas profissionais e especiais para instrução técnica e preparo para ofícios de proveito da população e do Estado e interesse da indústria.

<sup>26</sup> É curioso notar que na página atual do Ministério da Educação, na aba “institucional” sob o título “Conheça a história da educação brasileira”, a linha do tempo começa somente em 1930, quando temos registros, pesquisas, evidências e produções acadêmicas sobre a educação no Brasil desde o período colonial. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 jan. 2021.

<sup>27</sup> Documento assinado por intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, constatava a elitização do ensino no país, sua desorganização e urgentes necessidades de estruturação da escola única, laica, pública e gratuita. Voltaremos a ele quando da análise da Reforma do Ensino Médio.

sistema nacional de educação<sup>28</sup> ao legislar mudanças para todo o território nacional. O ministro Francisco Campos empreende a reforma que dava ênfase ao Ensino Secundário, como etapa estruturada e ao Ensino Superior. Com inspetoria própria, o Ensino Profissional deveria ser disseminado, formando mão de obra profissionalizada, e de preferência nacional, ou seja, era preciso fugir da dependência perigosa aos operários estrangeiros que dominavam a técnica e traziam ideias de organização sindical.

A mudança de finalidades em relação ao Ensino Profissional dava-lhe caráter dinâmico e abria espaço a iniciativas de pessoas como Roberto Mange, engenheiro suíço que representou a aplicação dos conceitos tayloristas na educação profissional no Brasil, sendo consultor em inúmeras iniciativas oficiais para a educação profissional, inclusive a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942.

Neste mesmo ano, o então Ministro Gustavo Capanema empreendeu reforma para o Ensino Secundário por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), a ser seguido como caminho para a universidade, garantiria a formação das futuras lideranças político-econômicas da nação. Ao Ensino Primário, à cargo dos Municípios e Estados, o destaque era para o caráter de formação nacionalista, sendo muito mais uma “questão de segurança nacional” e visão política que de formação integral da infância e juventude (HORTA, 2010, p. 32-42). À educação profissional cabia a formação do cidadão trabalhador, comprometido com o projeto de desenvolvimento nacional como mão de obra eficiente e disciplinada. O Ensino Industrial foi partilhado pelo Ministério de Educação e Saúde e Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

De acordo com Schwartzman (1984 *apud* QUADROS; TOMÉ; MACHADO, 2012) os dois ministérios apresentaram seus projetos, mas foi o projeto do Ministério do Trabalho que culminou no Decreto nº 6.029/49, de regulamentação de instalação e funcionamento dos cursos profissionais, gerando duas categorias de escolas

---

<sup>28</sup> Em texto intitulado “Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação”, Dermeval Saviani analisa a confusão criada por uma polissemia no significado da palavra sistema. No texto constitucional de 1988 no Brasil refere-se ao conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista uma finalidade, segundo normas próprias e comuns decorrentes de valores que estão na base da finalidade preconizada, o que por certo exige grande articulação e integração aos interesses públicos e comuns. Mas, também como um conjunto de instituições de determinado tipo ou nível, ou seja, rede de ensino que pode ser municipal, estadual, federal, particular. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/28024>. Acesso em: 20 abr. 2018.

profissionais: uma técnica, industrial e artesanal, destinada em horário completo a alunos com “tempo consagrado somente à vida escolar”. A outra, aos aprendizes, trabalhadores da indústria. Capanema, entretanto, apresentava a preocupação de que o Ensino Profissional alcançasse não apenas o operário, mas o homem:

[...] É necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana [...]. (SCHWARTZMAN, 1984 *apud* QUADROS; TOMÉ; MACHADO, 2012, p. 9).

As preocupações do Ministro Capanema em relação à formação humana do trabalhador, e a educação profissional mantinham a clara marca do público-alvo e objetivo traçado para este. Eram trabalhadores, seus filhos e familiares que deveriam permanecer na condição social que o trabalho lhes dava, enquanto os filhos das classes acima seriam preparados numa educação clássica para dirigir as indústrias, comércio, terras e o país a que os primeiros serviam.

Ao tratar das inovações tecnológicas em uma sociedade, Castells (1999) afirma que de maneira geral elas não são ocorrência isolada, ou seja, fruto da genialidade de um indivíduo, mas resultado de interações de agrupamentos inteiros como também de um Estado promotor e uma “rede de fabricantes e usuários capazes de comunicar suas experiências de modo cumulativo e aprender usando e fazendo” (CASTELLS, 1999, p. 73). E aqui está uma questão que particularmente nos interessa na atuação da sociedade, já que o autor afirma que “as elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem dentro dos limites do pacote da tecnologia” (CASTELLS, 1999, p. 73).

Quando a defesa é de uma formação técnica para a população (aprender usando) e uma formação clássica e científica para a elite (aprender fazendo), a sociedade que defende esse posicionamento está impondo os limites do acesso, controle e benefícios, tal como a China de 1400 que temia as consequências de uma disseminação de conhecimentos. Seguindo essa linha de raciocínio podemos afirmar que não seremos uma sociedade tecnológica enquanto mantivermos essa distinção, fruto da divisão social e da hegemonia do grupo dominante.

Em análise sobre os movimentos sociais na era da internet, Castells (2013) afirma que o uso da rede, por exemplo, tem sido essencial para grupos, ao formar redes – dentro – e com outras mobilizações com o objetivo primordial de ampliar a consciência dos indivíduos, “qualificá-los pela participação nos próprios movimentos e num amplo processo de deliberação sobre suas vidas e seu país, e confiarem sua capacidade de tomar suas próprias decisões em relação à classe política” (CASTELLS, 2013, p. 173). Dessa forma a rede tecnológica pode ser instrumento também para formação de outra hegemonia. Sem pretender tomar o Estado, muitos grupos querem sua mudança ao contestar as políticas vigentes e podem chamar a atenção dos políticos quando interferem na opinião pública.

No Brasil, as décadas seguintes à Reforma do Ensino Secundário de 1942, marcaram avanços para minimização de barreiras ao estudante do Ensino Profissional, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1961), estabeleceu a equivalência dos cursos técnicos ao Ensino Secundário, garantindo que os egressos deste pudessem chegar ao Ensino Superior.

De acordo com Silveira (2006), duas correntes estão presentes das décadas de 1950 para 1960, com forte marca no discurso desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek. Uma como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais e outra como preparadora de recursos humanos para a tarefa de industrialização, modernização da agricultura e expansão de prestação de serviços.

O contexto do golpe em 1964 e da ditadura militar sujeitará toda organização educacional ao capitalismo internacional, e sob a vigência dos acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura) – USAID (Agência Norte-Americana) é promulgada a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) – Secretaria da Organização dos Estados Americanos para assuntos culturais, científicos e de informação – indicavam com desconcertante franqueza que educador e educando haviam se transformado em capital humano. (SHIROMA, 2000, p. 36 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 12).

Com base investigativa no desenvolvimento econômico, essa teoria elaborada após a Segunda Guerra Mundial por pesquisadores norte-americanos, concebia a educação como meio de investimento e consumo. Aumentando a capacidade



cognitiva e competência técnica dos indivíduos, mostrava-se a relação entre a produtividade individual, taxa de retorno social e aumento da renda nacional (RAMOS, 2008, 2011).

Nesse contexto, o Ensino Profissional que vinha conquistando espaço e debatendo novas concepções para além do ensino meramente técnico, parece-nos que a força de planejamentos tornou-se regra para o Ensino Secundário, ou seja, foi generalizada a profissionalização no Ensino Médio. Cursos sob a responsabilidade de Estados e Municípios, sem investimentos apropriados, vão caracterizando-se pela baixa qualidade, ao lado das escolas federais, que tradicionalmente continuavam seus trabalhos.

Durante este período, por força da lei, deixou de existir a dualidade do Ensino Médio e foi preciso “desligar” o Ensino Profissional da ideia de caridade aos pobres e formação de mão de obra (CUNHA, 2000 *apud* SILVEIRA, 2006). Porém, por pressão da sociedade, dos empresários da educação e das escolas que tradicionalmente trabalhavam com educação profissional, a partir de 1982, a oferta tornou-se optativa.

De 1978 a 1984, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, iniciando-se pelos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a partir da apresentação de estruturas administrativa, de laboratórios e de recursos humanos e financeiros.

Na década de 1980, o desmembramento do sistema soviético e a caracterização do capitalismo como via única de organização mundial, minimizando as obrigações do Estado com a sociedade por meio das práticas neoliberais, correspondeu no Brasil à lenta desintegração do regime militar.

A transição da ditadura para a democratização (1985-1988) abriu possibilidade de debates educacionais movidos por associações de pesquisadores, professores e estudiosos da educação. As propostas para a promoção da educação pública orquestrada em um amplo sistema, deveriam chegar, e muitas chegaram, à elaboração da Carta Constitucional de 1988 e à nova LDB em 1996 (BRASIL, 1988, 1996b).

Porém, passadas duas décadas, a análise de Saviani (2008) era de que obstáculos econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais, haviam resultado na não sistematização e concretização de um sistema nacional de educação. Evidenciando o contexto histórico que vimos até agora tecendo, com rupturas e descontinuidades da atuação do Estado, que postergou, e continua postergando, a

articulação de um sistema que resolva questões básicas como a universalização da Educação Básica e o fim do analfabetismo, parece-nos que a análise da última década pode repetir o mesmo texto:

Mantém-se igualmente o obstáculo da descontinuidade, o que se patenteia no alto grau de fragmentação das ações que compõem o PDE e nas disputas políticas que marcam os partidos nas instâncias federal, estadual e municipal. Em consequência, persistem também os obstáculos ideológicos, pois a ideia de sistema nacional de educação permanece sujeita a considerável controvérsia, o que interfere no ordenamento legal que continua sendo um grande desafio para se chegar a uma normatização comum, válida para todo o país, condição indispensável à implantação do sistema nacional de educação. (SAVIANI, 2008, p. 18).

A LDB nº 9.394/96 traria nova ruptura em relação à educação profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. As escolas deveriam separar o ensino regular médio da formação técnica. A dualidade se reestabelece e introduz-se a noção de competência para a educação profissional. Os debates se intensificam e a situação volta a ser alterada em 2004, pelo Decreto Nº 5.154, que deixou às instituições a opção de oferta da Educação Profissional articulada como o Ensino Médio, de forma integrada, concomitante ou subsequente, e isso seria incorporado à LDB pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

No contexto dessas discussões favorecidas por um governo com apelo mais social em um chamado “neoliberalismo progressista de Estado”<sup>29</sup>, a educação profissional passava do tecnicismo que caracterizou as décadas anteriores para a defesa da politecnicidade e da escola unitária, perspectivas em que a formação profissional não se reduz à formação de competências, mas integra-se à educação humanista tendo o trabalho como princípio educativo.

Mesmo que muitos legisladores e governantes estivessem mais atentos às recomendações do Banco Mundial, de profissionalização dos jovens que sua formação integral, a abertura gerada por esse contexto permitiu a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, inclusive com a criação de novas estruturas.

---

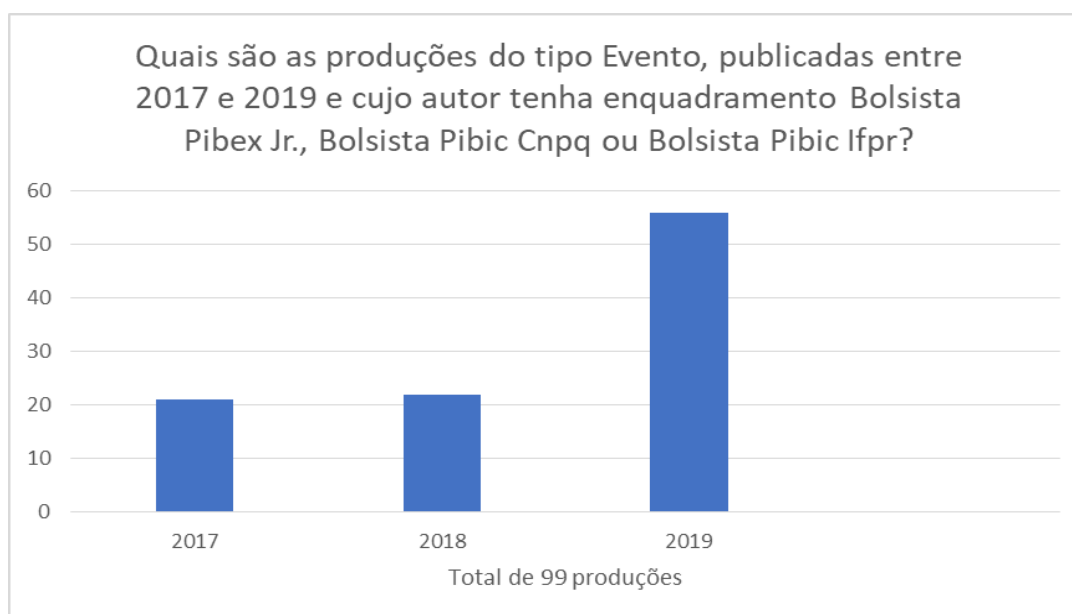
<sup>29</sup> Termo utilizado pela filósofa norte-americana Nancy Fraser, para se referir à essa organização do Estado em que ocorre “captura pelo capitalismo financeiro e cognitivo (conglomerados de tecnologia de informação e comunicação) das lutas progressistas de movimentos sociais como o feminismo, o antirracismo e os direitos LGBTQ”. Esse raciocínio é desenvolvido pela economista Leda Paulani em análise do avanço do ultraliberalismo no atual cenário brasileiro (PAULANI, 2021). Publicação direto no Blog. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/01/21/leda-paulani-dois-anos-de-desgoverno-tres-vezes-destruicao/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

## 2.4 POR UMA OUTRA “RECEITA”, OUTRA HEGEMONIA

A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os IFs, resultado, como nos apresenta a própria lei em seu segundo capítulo, primeira seção, de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, e em alguns Estados da Federação, da integração às Escolas Técnicas Federais existentes, e são definidas como de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Ainda que essas instituições sejam alvo de disputas de diferentes projetos e concepções políticas e pedagógicas, é inegável o que a possibilidade do trabalho de professores com dedicação exclusiva, formação acadêmica em pós-graduação, e realização da pesquisa e extensão com jovens a partir de 14 anos de idade, pode fazer. Infelizmente, por grande que seja essa rede, ela não chega a todos os jovens, mas demonstra o quanto eles podem responder quando condições físicas, estruturais e pedagógicas para pesquisar, criar, produzir e compartilhar, são concretizadas em uma escola.

**Gráfico 1 – Produções de estudantes no IFPR (2017-2019)**



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de arquivo gerado em 06/03/2021 às 09:00:33 pela Plataforma Stela Experta<sup>30</sup>. Última atualização dos CV-Lattes no Experta: 01/03/2021.

<sup>30</sup> Stela Experta é uma plataforma utilizada pelas IES na gestão de dados de ensino, pesquisa e extensão, integrando dados diretamente do currículo lattes dos professores, pesquisadores e estudantes. IFPR. Stela Experta. Produções. Stela Experta, versão: 3.9.2, atual. 16 jan. 2018. Instituto Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://www.stelaexperta.com.br/ifpr/index.html#main>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Essa relevante produção, e ainda mais que isso, oportunidade ímpar de estudantes compreenderem na prática que ciência não precisa ser privilégio de poucos; que conhecimento pode ser produzido quando as condições são garantidas e que isso pode mudar suas concepções de mundo e de humanidade, são ameaçadas de aniquilação na política de contingenciamento, cortes e atrasos nos repasses de orçamento. Somada às novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica – Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021b) –, alinhada à BNCC, essas operações constituem um plano orquestrado de sabotamento à experiência positiva de formação da classe trabalhadora. A expressão popular “matar no ninho” é o que imaginamos ser esse engendramento que fere de morte os Institutos Federais.

Iniciando o ano de 2021 com apenas 2,22% dos recursos (BARRETO, 2021), reitores expressaram por meio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) a previsão de falta de bolsas de iniciação científica e de assistência social, e de pagamento de contratos de serviços essenciais.

O investimento acima do mínimo constitucional na Educação é imprescindível, pois somente se constrói uma nação forte com uma educação de qualidade. Assim, a recomposição dos 1,4 bilhões prometidos para a Educação, a não redução do orçamento para 2021 e a flexibilização da Emenda Constitucional nº 95 (Teto dos Gastos Públicos) são medidas imperativas para que seja possível retomar os investimentos nas áreas da educação e saúde públicas, pilares essenciais de uma nação. (CONIF, 2021, p. 1).

Assim temos uma hegemonia que luta para manter-se e uma nova que luta para estabelecer-se. É um Estado em disputa que, na chegada da classe do trabalho, dissolve-se na sociedade civil. Esse Estado é, portanto, transitório. Como se dá, no entanto, a construção dessa hegemonia?

Na formação de uma nova sociedade, temos também uma nova hegemonia e essa se manifesta sob duas formas: direção e domínio. De acordo com Gramsci (2015b), uma classe pode ser dirigente sem estar no poder, sem ter ainda o domínio das outras. A hegemonia, conexão, amálgama que cimenta as várias organizações em um bloco histórico, tem como personagem central o intelectual.

Essa formação de intelectuais não é espontânea e sim mediata e a cultura é sua grande determinante. Cultura, dirá Gramsci, não é bagagem intelectual, que por vezes transforma-se apenas em pedantismo. Nem é evolução espontânea pelo “ferrão brutal das necessidades fisiológicas” (GRAMSCI, 1976, p. 83). É consciência de si mesmo, do valor da vida, do seu valor histórico e dos outros, que se adquire não somente pela relação dialética de estruturas e conjuntura, mas pela reflexão sistemática sobre as mesmas.

A escola pública, cremos, é o espaço em que essa reflexão, se não completamente sistematizada, mas aberta às possibilidades que a liberdade curricular trouxe, permitiu à última geração pelo processo de redemocratização do país, construir reconhecimento de direitos e ensejo para outras conquistas. Entendemos, assim, que o movimento de ocupações de escolas públicas de 2016 – (Ocupações), é crítica germinadora de consciência, de outra hegemonia.

Em agosto de 2016 um processo de *impeachment* depôs a presidente Dilma Rousseff, o vice Michel Temer que assumiu imediatamente iniciou um pacote de reformas, que se não eram novidades aos bastidores de Brasília, posto que as disputas de forças estiveram sempre presentes, saíram a público provocando uma onda alarmante entre trabalhadores e seus representantes, educadores, e os envolvidos em programas educacionais e sociais por todo país.

Em setembro deste mesmo ano foi lançada, em caráter de urgência, ou seja, como Medida Provisória, a Reforma do Ensino Médio (MP nº 746/2016). Obviamente ninguém nega as urgências e emergências da educação, mas daí a enviar uma Reforma alterando drasticamente a organização dessa etapa da Educação Básica, sem ampla participação de estudantes e professores, caracterizou estratégia de agenda programada e acordada, e as reformas seguintes diriam em quais setores.

Em dezembro do mesmo ano foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que colocou teto aos gastos públicos nos próximos vinte anos, incluindo os investimentos (gastos) em educação, o que se mostrou paradoxal considerando-se que uma reforma não se faz sem despesas.

Contraditório sistema, esse capitalismo de governo, depois de retroceder alguns passos, como quem ganha fôlego para a disparada, aprova em fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). O pacote, no entanto, não acabaria aí, e em julho do mesmo ano aprova-se a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) alterando a Consolidação das Leis do Trabalho

(CLT) com inserção de mais de quarenta novos artigos. As relações de trabalho foram flexibilizadas à moda do mercado e, o trabalhador sem proteção, tornou-se mais um (produto) à disposição da lei de oferta e procura, que em termos numéricos lhe é desfavorável, pois como grande categoria (excede a demanda de vagas) tem pouco ou nenhum poder de negociação.

Nenhuma dessas mudanças deu-se sem reação. Protestos, manifestações nas ruas, nas redes sociais, por mecanismos oficiais de entidades representativas, e para o objeto de estudos desse trabalho, nas escolas públicas de todo país. Dados fornecidos pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES, 2016) registraram a ocupação de mais de mil e trezentas escolas em todo território nacional, mais de oitocentas no Estado do Paraná, em uma marcha que reacendia o movimento estudantil desde o ano de 2015, quando escolas de São Paulo e Goiás foram ocupadas em protesto contra reformas gerenciais que previam fechamento de unidades e terceirização da educação.

Esses estudantes reagem ao corte de áreas de conhecimento, à política de cortes de gastos públicos e também levantavam demandas como investimentos em estrutura física, fiscalização da contratação da alimentação escolar e exigiam a imediata suspensão da Reforma.

As escolas foram desocupadas depois de poucos dias e algumas resistiram por semanas. Ainda existe um clima de mal-estar, pois estudantes e professores que participaram do movimento, em ocupação ou em apoio a ela, ainda sofrem inquisições, mas lembrando Gramsci (1976), não é o vergalhão das necessidades o provocador imediato de transformações, mas sim a germinação de cultura, capaz de dar consciência pelo que produz. Não estavam todos nas ocupações, não foram apoiados por todos; nem são muitos os que ainda se interessam pelo tema, mas há história e há pesquisa e, portanto, possibilidade de produzir cultura:

Como partícipes dos movimentos de ocupação que possuía um caráter nacional e local, a memória desses indivíduos e grupos guarda informações que já foram ressignificadas pelo antes e depois do movimento e que podem indicar a importância para o aluno em sua individualidade ao participar deste movimento. Isso auxilia fundamentalmente na construção dos indivíduos como sujeitos, por meio dos sucessos, ou fracassos em relação a seus objetivos, e devem apontar, em confronto com a memória histórica/oficial, elementos à pesquisa que se inicia no Instituto Federal do Paraná, campus Umuarama, a qual busca investigar o Movimento de Ocupação das Escolas Públicas Estaduais na cidade de Umuarama-Pr. Ao estabelecer comparação com ideias de poder, dominação, identidade, memória e consciência do eu coletivo, espera-se

caracterizar esses estudantes como atores sociais em disputa, agindo, e não apenas reagindo, na relação Estado e Educação. (PEREIRA; GAIOTTO, 2017, p. 8)<sup>31</sup>.

As reformas não acabaram. O Estado age cada dia mais ferozmente no cumprimento de um papel de desmonte. Mas também há resistência, sentinela. Aquilo que se aprendeu não se perde. Talvez intelectuais organicamente ligados a esses grupos subsistam e a cultura produz-se apesar dos cerceamentos,

pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social. (GRAMSCI, 1976, p. 83).

A presença dos reformadores empresariais está na elaboração das leis, na execução das políticas que procuram reduzir violentamente as possibilidades de que aqueles que vivem do trabalho possam apropriar-se de bens culturais que lhes tornem autônomos como pessoas. Do mesmo modo isso é contraditório, porque na verdade todos, inclusive os que não trabalham, vivem do trabalho, – do outro –, e é impossível deter essa verdade.

No mesmo pacote de reformas (para não solucionar) cria-se teoricamente um Ensino Médio mais ágil, interessante, voltado às expectativas do mercado; mercado esse que não irá atendê-los. Um Ensino Médio que se aproxime do projeto de vida do jovem, mas não lhe permite ter a vida como projeto. Está posta a contradição, a reforma para não mudar, mas a história não acabou.

Nesse percurso, na próxima seção, trazemos a relação trabalho e tecnologia, na construção de uma educação tecnológica, de tecnologias na educação como formas de construção de conhecimento e a Educação a Distância como meio para isso.

---

<sup>31</sup> O texto é resultado de pesquisa PIBIC JR/CNPQ realizada no Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, em que a estudante coletou por meio de entrevistas, as narrativas e impressões de estudantes partícipes do Movimento de Ocupações em Colégios Estaduais do Núcleo Regional de Umuarama, sob a luz do pensamento de Bauman (2005) e Pollak (1992).

### 3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A utopia de construir um mundo onde os homens possam viver melhor passa pela perspectiva da história da técnica e da tecnologia, que nos traz a dimensão temporal por uma vida melhor. (CARDOSO, 2001).

Em “Textos sobre educação e ensino” de Karl Marx e Friedrich Engels (2011), estudados e compilados na tese de livre-docência de José Claudinei Lombardi, encontramos uma questão que é fundante para discutir educação, seja em que modalidade ou grau for no mundo moderno: a divisão do trabalho. A expropriação do trabalho do homem é a base em que se fundamenta toda a organização da nossa sociedade, inclusive a escola.

Tendo como concepção de trabalho produtivo aquele que gera mais-valia<sup>32</sup> e para gerá-la sendo necessária uma especialização cada vez mais técnica, o desenvolvimento da ciência incorporado ao maquinismo exigiu qualificação da força de trabalho, o que passou a ocorrer por meio de educação formal e sistematizada, que, no entanto, não restituiu ao homem sua capacidade criadora (aquela que havia desenvolvido por meio do trabalho). O conhecimento agora incorporado à máquina, que é propriedade do capital, exige do homem habilidades que podem ser minimamente treinadas.

Assim, por exemplo, insiste-se muito em uma educação profissional técnica, mas não científica, ou seja, treinar os homens para o trabalho/mercado sem possibilitar-lhes o trabalho/criação. Vivemos o extremo disso, quando um trabalhador precisa ser cada vez mais qualificado no desempenho de várias funções em um tempo cada vez mais restrito.

---

<sup>32</sup> Mais-valia é um dos grandes diferenciais de explicação para o lucro capitalista feitos pelo materialismo histórico. Resumidamente mais valia é a: “diferença entre o VALOR do produto e o valor do capital envolvido no processo de produção. O último é constituído por duas partes: o capital constante, correspondente ao valor despendido em meios de produção, que é simplesmente transferido para o produto durante o processo de produção; e o capital variável, que é utilizado para empregar trabalhadores, pagos pelo valor daquilo que vendem, sua FORÇA DE TRABALHO. O capital variável é assim chamado porque sua quantidade varia do começo ao fim do processo de produção; o que no início é VALOR DA FORÇA DE TRABALHO ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais-valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago” (BOTTOMORE, 2013).



O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

A Revolução Industrial trouxe necessidades tecnológicas e, o liberalismo, o conhecimento como condição de igualdade entre os cidadãos. Percebendo a escola como meio de dominação ideológica, Marx (2012) não confia no Estado para gerir a educação dos trabalhadores, pois sabe que ele está a serviço do capital, o que não quer dizer que não caiba ao Estado o papel de garantir e regular:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por meio de lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46).

Utilizando o percurso historicista de Gramsci, a tecnologia e a consequente expansão da educação a distância devem ser analisadas pelas relações sociais nas quais estas atividades se encontram no conjunto geral das relações. Tendo por condutor esse critério metodológico, pergunta-se: qual o papel das tecnologias de informação e comunicação na sociedade e na educação?

### 3.1 EDUCAÇÃO: TRABALHO COMO PRINCÍPIO

Na análise da Escola de Budapeste<sup>33</sup> encontramos uma linha que corresponde às nossas convicções ao afirmar que os componentes da essência humana são: o trabalho (objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Estas são construções possíveis, graduais e contínuas no decurso da história; são por assim dizer a própria história como “colisão de valores de esferas heterogêneas” (HELLER, 2016, p. 21).

Sendo valor tudo aquilo que explicita a essência humana, eles são forças produtivas, mas que podem não se realizar o tempo todo. A depender das

---

<sup>33</sup> Discípulos de Georg Lukács: Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vadja.

circunstâncias, permanecem como possibilidade e embora não sejam realidade, não desaparecem.

Podem variar as formas de subsistência; pode acontecer que desapareça uma forma de vida existente em inteiras comunidades (por exemplo, a democracia ateniense), mas grupos reduzidos ou mesmo indivíduos (como os estoicos e epicurianos, no caso do exemplo) preservarão a maioria dos valores daquela forma de vida, inclusive através de longos períodos estéreis da história ou mesmo em épocas de predomínio de outros valores. (HELLER, 2016, p. 25).

O trabalho sendo valor condutor que assumimos aqui, conquista da humanidade e nossa própria humanização é, nas palavras de Heller (2016), substância humana invencível. Foi o trabalho como atuação do homem sobre a natureza de forma projetada, que nos trouxe até aqui, e que continuará nos permitindo fazer história.

Na obra “O Homem do Renascimento”, encontramos Heller (1982) na defesa da necessária coincidência das criações do homem político e do homem técnico. Fazendo sempre o percurso histórico antiguidade, medievalidade e renascimento, a autora evidencia o último como revolucionário (HELLER, 1982). Nele há um conceito dinâmico de homem – a nós particularmente importante, já que é lá que Gramsci encontrará inspiração para o tipo de humano que o processo educacional deve formar –, e o trabalho como “atributo essencial do homem, uma característica da espécie. E dado que pertencia à espécie, devia pertencer a todos os seres humanos” (HELLER, 1982, p. 317). Nessa visão teoria e prática, trabalho mental e físico, atual e acumulado, formas reificadas e não reificadas, não se diferenciam.

Numa sucessão incrivelmente rápida tiveram lugar invenções e foram descobertos novos continentes; os homens subiram rapidamente na hierarquia social; a procura do novo substituiu o aperfeiçoamento do velho. E, assim, tornou-se necessário compreender esta capacidade, este esforço no sentido da descoberta do novo e a própria descoberta. Mas já não pode ser compreendida apenas como somatório de esforços de uma dada comunidade, mas antes como algo que reformulou problemas de toda a espécie humana e revelava mundos completamente novos. (HELLER, 1982, p. 323).

Pelo trabalho desenvolvemos tudo o que nos separa, mas o que também nos aproxima da natureza: linguagens, formas de moradia e vestuário, arte, religião, formas de produzir, de olhar e de expressar. Isso, no entanto, não tem se dado ao

longo da história da mesma forma por todas as pessoas ou grupos de pessoas. Com as formas de produção criamos igualmente formas de separação e, contraditoriamente, o grupo do não trabalho tornou-se dominador do grupo do trabalho.

Os homens do Renascimento<sup>34</sup> tinham convicção de que o trabalho era o gerador de riquezas, do dinheiro, do capital, porém como sistema de transição, o mesmo ainda não proporcionava uma análise de que o dinheiro pudesse, independente do homem, tornar-se valor em si. Alguns pensadores já ligavam a pobreza dos trabalhadores à riqueza dos burgueses, no entanto, criam que líderes bem intencionados poderiam resolver essa contradição, fomentando uma sociedade humanista.

Formas de poder: bélico, político, religioso, econômico, em simultâneas combinações transformaram-nos esquizofrenicamente em “humanos diferentes”, personalidades degradadas: uns porque não trabalham e vivem da exploração do trabalho dos outros; outros porque trabalham, sem reconhecer-se mais em seu fazer.

Esse não se reconhecer no trabalho, de acordo com Marx (1988), aconteceu como expressão máxima da produção manufatureira capitalista na fábrica moderna. Nela, ao invés de trabalhadores especializados em um tipo de produto (artesão) ou de produção (corporação de ofício) temos trabalho fragmentado, levado ao máximo da subdivisão de funções.

Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma sequência temporal, elas são desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos cooperadores. Essa divisão acidental se repete, mostra suas vantagens peculiares, ossifica-se pouco a pouco em divisão sistemática do trabalho. Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial. (MARX, 1988, p. 255).

---

<sup>34</sup> A autora deixa claro que mesmo sendo revolucionário, o Renascimento (séculos XIV a XVII) não pode ser tomado como movimento homogêneo, nem por toda a Europa e nem como consciência de todos os homens em dado lugar. A maioria, homens comuns e pensadores, creem no valor do trabalho/técnica/arte, como fator de elevação humana, mas alguns poucos, como Thomas More, em *A Utopia*, já denunciam a perversidade da acumulação primitiva de capital, ao mesmo tempo que se põe a serviço de Príncipes que possam conter as injustiças. As mudanças são grandes e impactantes, principalmente nas técnicas de trabalho. O desenvolvimento destas era o ponto central que repercutia em todo o pensamento. A máquina era expressão do humano (HELLER, 1982).

O trabalhador deixa de ser autônomo, é separado dos meios de produção<sup>35</sup> e se torna unilateral. O trabalho é autonomizado em operações cada vez mais simples, fazendo com que o custo de aprendizagem de determinadas funções seja praticamente nulo. Em suma: reduzem-se os custos, desvaloriza-se a força de trabalho e aumenta a valorização do capital (MARX, 1988).

A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes autônomo, mas cria também uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. (MARX, 1988, p. 270).

Desta forma o que pertencia ao trabalhador – a ciência e a técnica de seu trabalho, tornou-se parte da engrenagem da produção, como o próprio trabalhador. Contraditoriamente a sociedade capitalista estabelece, a partir da produção industrial, uma relação de completa submissão à autoridade do capital, o que Marx chama de despotismo da divisão manufatureira e anarquia da divisão social, pois ao mesmo tempo denuncia qualquer tipo de controle ou regulação social que é tomado como ameaça aos “invioláveis direitos de propriedade, liberdade e ‘genialidade’ autodeterminante do capitalista individual” (MARX, 1988, p. 267).

Assentado na contradição, haverá resistência dos trabalhadores, pois subsumidos não deixam de ser homens e a contradição entre sua opressão e a liberdade do capitalista salta aos olhos, por isso a queixa constante dos industriais, registrada por Marx (1988, p. 275), da “indisciplina” dos trabalhadores. Parte dessa indisciplina seria resolvida com máquinas substituindo trabalhadores e nas fases seguintes, separações de espaços por terceirizações. Outra forma que nos interessa e já era motivo de debates desde o século XVIII, a educação das classes populares.

Para alguns pensadores como Adam Smith, era preciso oferecer alguma forma de educação para evitar o total embrutecimento dos trabalhadores sem retirá-los do lugar social necessário à reprodução do capital.

---

<sup>35</sup> Marx (1988, p. 269) usa uma figura para expressar a gravidade dessa separação, dizendo que até a manufatura, o trabalhador e seus meios de produção permaneciam “unidos como o caracol e sua concha”. Considerando que essa espécie de molusco já nasce com sua concha e que faz um esforço para calcificá-la e isso torna-se sua estrutura, podemos compreender a analogia.

Em alguns casos o estado da sociedade necessariamente leva a maior parte dos indivíduos a situações que naturalmente lhes dão, independentemente de qualquer atenção por parte do Governo, quase todas as capacidades e virtudes exigidas por aquele estado e que talvez ele possa admitir. Em outros casos, o estado da sociedade não oferece a maioria dos indivíduos em tais situações, sendo necessária certa atenção do Governo para impedir a corrupção e degeneração quase total da maioria da população. (SMITH, 1983, p. 213).

Há, portanto, um reconhecimento da necessidade da escola. Uma escola que prepare o homem para as agruras do trabalho, para a tal disciplina requerida no trabalho industrial, esse em que ao invés do reconhecimento da atividade criativa humana, há estranhamento e exaustão.

Não se trata de condenação simplista da indústria e de sua produção moderna, mas não se pode negar que as promessas apologéticas, ainda defendidas por muitos, de que a grande produção traria o progresso generalizado e o bem estar para toda a sociedade, não se realizaram, pois apesar das máquinas, o trabalho extenuante e alienado permanece.

Ao tratar das transformações e sentidos do trabalho na contemporaneidade na perspectiva oposta aos propaladores do fim do trabalho<sup>36</sup>, Antunes (2009) explicita o estranhamento em novas e complexas configurações, mantendo e ampliando o processo de alienação para a vida fora do trabalho. A alienação é produzida e mantida pelo capital e, nas palavras do autor, “é luta do capital para sobreviver” (ANTUNES, 2009, p. 132).

Quer pelo exercício laborativo manual, quer pelo imaterial, ambos, entretanto controlados pelo sistema de metabolismo societal do capital, o *estranhamento (Entfremdung) do trabalho* encontra-se, em sua essência, preservado. Ainda que fenomenicamente minimizada pela redução da separação entre a elaboração e a execução pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas, a subjetividades que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas é expressão de uma *existência inautêntica* e estranhada. Contando com maior “participação” nos projetos que

---

<sup>36</sup> Lançado em 1995 o livro “O fim dos empregos” do economista norte-americano Jeremy Rifkins, apresentava dados da Organização Internacional do Trabalho para demonstrar e defender um cenário de menos empregos e redução de jornadas de trabalhos e trabalhos mais especializados. Organizações não governamentais, contando com participações voluntárias e incentivos fiscais se encarregariam das parcelas de não trabalhadores na ótica da solidariedade, o que nos parece tão ou mais idílico e irreal que o sonhado mundo do progresso pelas máquinas do século XIX, pelo simples fato de que nenhum dos dois altera a lógica do capital, naturalizando mais uma vez uma minoria de privilegiados num mar de despossuídos.

nascer das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior “envolvimento” dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se *estranhada* em relação ao *que se produz e para quem se produz*. (ANTUNES, 2009, p. 130, grifos no original).

Estranhamente, emendamos, os trabalhadores são chamados colaboradores, e desde os mais fortemente atingidos pela precarização e exclusão do trabalho, até os realizadores dos trabalhos imateriais<sup>37</sup> que podem fazê-lo desde sua própria casa (pagando eles mesmos os custos do local e material de trabalho como energia e instrumentos tecnológicos) em seu próprio tempo (sem horário de descanso com prazos a cumprir em tempo recorde para merecer algum prêmio que signifique maior ganho), todos são atingidos pelo estranhamento do mundo do capital.

Mas, se há luta por manter a alienação no trabalho e na sociedade, é porque isso é estratégico e porque existe resistência de outro lado. Há a possibilidade, portanto, de desalienação, ou como defenderá Gramsci, de uma outra hegemonia.

Na relação trabalho e educação, assumimos uma perspectiva de cultura que inclui o trabalho como ação humana transformadora. Trabalho que na sociedade moderna industrial adquiriu complexidade muito maior, exigindo elevação geral de conhecimento que pode vir num complexo de organizações culturais. O grupo dirigente ao tempo que oferece “alguma cultura” procura controlar e estabelecer hegemonia nesses meios que estão presentes em vários âmbitos da vida cotidiana – desde às regulamentações jurídicas e educação formal à esfera da vida privada. Isso não se faz, no entanto, sem disputa e sem contradições, o que nos leva a discordar da visão dessas organizações ou aparelhos de cultura como simples reprodutores hegemônicos, como afirmam Baudelot e Establet (1971 *apud* SAVIANI, 2007),

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboráramos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971 *apud* SAVIANI, 2007, p. 157).

---

<sup>37</sup> Trabalho imaterial é aquele dotado de maior dimensão intelectual, como atividades de pesquisa, criação de *softwares*, *marketing*, publicidade e também atividades dentro do processo de produção que exigem tomadas de decisões ou interação do trabalhador com equipe ou sistema (ANTUNES, 2009).

Colocando-se contra a escola com foco no treinamento profissional, há a defesa de uma escola de cultura para o trabalhador. Cultura que Gramsci ressignificou, historicizou. Sem preteri-la como produção de bens de elevação do intelecto nos mais variados campos do conhecimento humano, Gramsci (2015a) denomina todos os homens como filósofos e intelectuais; como pensadores de suas práticas, como conscientes de sua humanidade, e assim, as ações próprias do cotidiano do trabalhador, até então não contadas como culturais, recebem de Gramsci outro tratamento e compõem, ao lado de tantas outras, a produção cultural.

A aprendizagem simples e reduzida, dirá Gramsci, será uma das muitas opressões sofridas pelo trabalhador. A lutar contra ela a defesa da escola desinteressada, objeto de nossa próxima seção, uma formação que não seja uma “incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideais, sem cultura geral, só com um golpe de vista infalível e a mão firme” (GRAMSCI, 1976, p. 101).

No texto *Socialismo e Cultura*, Gramsci (1976) critica a concepção de cultura como saber enciclopédico que amontoa informações sem propiciar o que se quer da cultura: a possibilidade de que se conheça a si mesmo, a máxima que registrada, repetida desde a antiguidade, e refletida, é expressão histórica do homem. Assim, para conhecer-se é preciso conhecer o outro, e aí está o produzido, a cadeia de esforços que o ser humano desenvolveu para ser livre, e que o proletariado, que também é esse humano, precisa conhecer, junto com sua realidade própria.

De Francesco De Sanctis<sup>38</sup>, Gramsci (2014) extrai a profundidade do conceito de cultura sem afastar-se de sua perspectiva historicista, afirmando que não se trata de voltar mecanicamente aos conceitos desenvolvidos por aquele autor, mas buscar em sua fala a expressão de um momento e posicionamento mais amplo em face do nacional e das classes populares.

Um juízo de De Sanctis: “Falta a fibra porque falta fé. E falta fé porque falta a cultura”. Mas o que significa “cultura” neste caso? Significa, indubitavelmente, uma coerente unitária e nacionalmente difundida “concepção da vida e do homem”, uma “religião laica”, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em “cultura”, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual. (GRAMSCI, 2014, p. 51).

---

<sup>38</sup> Francesco De Sanctis (1817-1883) foi um intelectual, crítico e ensaísta italiano, considerado por muitos o maior crítico literário do século XIX. Giovanni Gentile (1875-1944), Ministro da Educação do governo fascista italiano é o personagem que propondo a volta a De Sanctis, instiga a reflexão de Gramsci e sua leitura historicista, ampliada e aprofundada.

Gramsci fala aqui da possibilidade do estabelecimento de outra hegemonia. Tratando de cultura e formação humana, Vieira (1999, p. 61) destaca que embora esses significados não sejam inovações, Gramsci dá-lhes um caráter unitário, ligando-os à civilização do trabalho: “de um lado a cultura significa o modo de viver e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações”.

Dessa fonte Nosella (2012) traz a perspectiva do trabalho, que desvelado por Marx (2004) como o mais-valor desapropriado e transformado em estranhamento e alienação, é recuperado por Gramsci, como possibilidade de nova cultura e hegemonia da classe que vive do trabalho. É nas palavras de Nosella (2012, p. 50) a passagem do *labor* à *poiésis*:

[...] o verdadeiro trabalho do homem, de agora em diante, deverá ser essencialmente político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, estava se concebendo uma forma de trabalho humano radicalmente nova e contraposta ao *labor*, que poderia ser chamado de *poiésis* enquanto ação social, complexa e criativa.

De *labor* se trata esse trabalho estranhado e a serviço do capital em que qualquer solavanco em seus lucros pode provocar, em sua visão, o desastre social. Na *poiésis* o trabalho como fonte de humanização na perspectiva de que toda “relação produtiva é sempre relação humana e política” (NOSELLA, 2012, p. 51), portanto, de trabalho na sua essência de ação transformadora do meio ao mesmo tempo que transformadora do homem, e que mesmo nas relações e ações complexas que o mesmo assume na forma de produção industrial desde o século XVIII, continua a ser trabalho, por conseguinte, humano.

Dessa forma, mesmo nas operações mais simples e repetitivas, resultado da divisão máxima da produção que a indústria capitalista impôs, sendo o trabalho uma dimensão da cultura, é possível que o reconhecimento humano (em contraposição ao estranhamento) se dê no domínio de outras dimensões. Por isso Gramsci defenderá que a educação do trabalhador não se restrinja ao simples treino da técnica, mas do conhecimento científico e de todos os desdobramentos culturais que dele advém.

Polemizando com as lideranças do movimento socialista italiano, no texto Socialismo e Cultura em “Escritos Políticos” Gramsci (1976) lamenta que esses que



teoricamente estão na defesa do trabalhador, lhes imputem uma educação mecanicista ou a simples prática como formadora de consciência, ao afirmar que o que tornava uma pessoa socialista não era a instrução, mas as necessidades reais. Gramsci extrapola os domínios da necessidade. A práxis e a filosofia da práxis<sup>39</sup> exigem muito mais do que isso; exigem que se atenda também o reino da liberdade. Por isso, ao ser questionado se não deveria escrever aos operários, quando de suas publicações nos jornais socialistas<sup>40</sup>, numa linguagem mais facilitada e reduzida, ele reafirma sua defesa da elevação intelectual dos trabalhadores como nova classe revolucionária.

Se é verdade que a história universal é uma cadeia de esforços que o homem desenvolveu para se libertar de privilégios, de preconceitos, de idolatrias, não se percebe porque é que o proletariado, que um outro anel quer ligar àquela cadeia, não deva saber como e porquê, por quem, foi precedido e que utilidade pode tirar deste saber. (GRAMSCI, 1976, p. 85).

Assim, a revolução deve ser de igual modo, resultado de renovação cultural junto às condições concretas de exploração do trabalho. A chegada dessa nova hegemonia ao poder não é resultado natural das condições materiais, mas de uma construção consciente da nova realidade. Era preciso fugir da fórmula dos movimentos passados em que a massa de trabalhadores foi tutelada em todo o processo. Diríamos, para não deixar crer que isso se parece com um movimento anárquico, que Gramsci não exclui a necessidade de liderança, mas que os liderados o serão por “consentimento autoesclarecido” (GRAMSCI, 1976).

---

<sup>39</sup> “A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’”. (BOTTOMORE, 2013, p. 460).

<sup>40</sup> No texto Cultura e Luta de classes em “Escritos políticos”, Gramsci responde à crítica do socialista Camillo Prapolini de que a linguagem dos jornais socialistas não eram acessíveis ao proletariado; “O proletariado é um esquema prático. Na realidade, existem os proletários singulares, mais ou menos cultos, mais ou menos preparados pela luta de classes para a compreensão dos mais refinados conceitos socialistas. Os semanários socialistas adaptam-se ao nível médio dos setores regionais a que se dirigem; o tom dos escritos e da propaganda deve, porém, ser sempre um tanto superior a esta média para que haja um estímulo ao progresso intelectual, para pelo menos um certo número de trabalhadores saia do indistinto e genérico remastigar de opúsculos e consolide os seus espíritos numa visão crítica superior da história e do mundo em que vive e luta.” (GRAMSCI, 1976, p. 241-244).

Mesmo considerando os diversos níveis de formação intelectual, Gramsci estabelece uma linguagem média de alcance, mas aprofunda o grau da discussão, colocando no próprio movimento político-operário a responsabilidade de propiciar a elevação cultural dos trabalhadores ajudando-os a alcançar o que suas lideranças idealizaram na Comuna de Paris<sup>41</sup>:

É preciso, dirá a Comuna de Paris, que o operário (braçal) possa escrever um livro, escrevê-lo com paixão, com talento, sem por isso se ver obrigado a abandonar o torno ou a bancada. É preciso que o artesão descanse de seu trabalho diário para se dedicar às artes, às letras ou às ciências, sem deixar por isto de ser um produtor. (FROUMOV, 1958 *apud* NOSELLA, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, conclui Nosella (2012) que o sentido de trabalho elaborado pela classe trabalhadora suplanta a divisão teórico-prática. Trabalho na civilização que leva seu nome, mesmo que diretamente ligado à máquina, é sinônimo de conhecimento científico, tecnológico, político, é enfim, uma nova cultura, ou se voltarmos às utopias renascentistas, historicizadas à luz do marxismo, a realização de um ideal, e “o ideal de humanidade e o ideal de homem são apenas o conceito do seu possível resultado final” (HELLER, 1982, p. 25).

O trabalho tornado exploração e aviltamento do ser humano ganhou na sociedade capitalista um caráter senão mais maléfico que a sociedade escravocrata e feudal, ao menos mais cruel pela hipocrisia com que é tratado. Apresenta-se ao grupo social que vive do trabalho uma ética de enobrecimento e dignidade por meio deste, ao mesmo tempo em que importam e têm relevância social os que não precisam trabalhar. Exige-se disciplina (física e emocional) e comportamento contido aos que trabalham, enquanto o não trabalho e o excesso dos produtos de todas as ordens permitem extravagâncias encobertas e até crimes não punidos.

Ao tratar do comportamento contemporâneo no campo sexual, por exemplo, Gramsci afirma que o “fator ideológico mais depravante e ‘regressivo’ é a concepção iluminista e libertária própria das classes não ligadas estritamente ao trabalho

---

<sup>41</sup> Definida pelo historiador Eric Hobsbawm (1979, p. 180) como “extraordinária, heroica, dramática e trágica”, a Comuna de Paris foi um governo insurrecional de trabalhadores que durou de 18 de março a 28 de maio de 1871, em uma reação da população parisiense a guerras externas e às sucessões de governos das mais diferentes formatações (monarquia, república, império) que desde a Revolução Francesa, continua antipopular. Embora a pouca duração, segue sendo exemplo de governo popular tendo naquele momento instituído a igualdade entre os sexos e a educação como gratuita, compulsória e laica.

produtivo” (GRAMSCI, 2007, p. 264), o que contraditoriamente piora nas sociedades em que já não está presente a coerção do Estado.

Pode-se ir criando uma situação de duplicidade, um conflito íntimo entre a ideologia “verbal”, que reconhece novas necessidades, e a prática real “animalesca”, que impede os corpos físicos a absorção efetiva de novas aptidões. Forma-se nesse caso o que pode ser chamado de hipocrisia social totalitária. Por que totalitária? Nas outras situações, as camadas populares são obrigadas a observar a “virtude”; os que a pregam não a observam, mesmo prestando-lhe homenagem verbal, e, portanto, a hipocrisia é de determinadas camadas, não total. (GRAMSCI, 2007, p. 264).

Permeando outros sentidos e espaços da vida, essa hipocrisia social totalitária, do exemplo citado, é tão presente neste momento histórico brasileiro<sup>42</sup> que mais necessário se torna a defesa do grupo social do trabalho, tanto quanto a reconstituição do próprio trabalho enquanto essência e valor humano. Afirmando a crise de proporção catastrófica que essa situação pode gerar, Gramsci (2007) defende que a única forma de lutar contra essas concepções doentias é a autodisciplina de um grupo que, criando sua própria elite, assume a tarefa histórica de desenvolver formas complexas e justas de vida coletiva, daí a importância da formação de intelectuais orgânicos.

### 3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Técnica e trabalho são formas próprias do homem de atuar sobre a natureza e mediar a realidade. Com a mesma raiz etimológica de arte (τέχνη), técnica é a destreza em algo fazer, e a razão, os fundamentos do fazer (λόγος) – tecnologia. No “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância” (BERTOLDO; MILL, 2018), expressa-se a preocupação de desvincular tecnologia do sentido restrito de avanço de uma determinada técnica ou resultado de uma evolução científica que marca a era atual, dando-lhe nas palavras dos autores do verbete, uma visão pluralista e histórica, ou no percurso dessa análise, historicista. “Refletir mais rigorosamente sobre *lógos* (tecnologia) ou sobre o modo pelo qual a

<sup>42</sup> No atual governo Jair Bolsonaro (2018–) tem-se um Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos que não admite formatos de famílias que não sejam as heterossexuais (CASTANHO, 2020). Um Ministério do Meio Ambiente que autoriza queimadas e ocupações de zonas antes protegidas (VENTURA; GRANDELLE, 2020) e um Ministério da Educação que corta bolsas estudantis de pesquisas na área das humanidades (GRUNER, 2020).

razão se exercita em cada momento histórico, talvez seja uma saída interessante para compreender a tecnologia” (BERTOLDO; MILL, 2018, p. 599).

Utilizando o entendimento de Pinto (2005) apontamos o equívoco de dizer que se vive uma civilização ou era tecnológica, já que todas as eras foram tecnológicas como parte da condição humana manifestada e atualizada pelo *lógos* de seu tempo.

Nesse sentido talvez seja mais proveitoso explicar a tecnologia por aquilo a que ela não se restringe: a destreza, técnica, perspicácia em criar intencionalmente algo; um modelo ou projeto preexistente. Relaciona-se à ciência, mas pode anteceder-lá. Historicamente marcada como magia, arte que completa ou imita a natureza, e na modernidade vinculada à Ciência e à Revolução Industrial.

Segundo Heller (1982, p. 300) trabalho, ciência, técnica e arte representavam no Renascimento, “uma manifestação *inseparável* e uma objectivação das capacidades humanas, e serviram à conquista do macrocosmo e do microcosmo, da natureza e da natureza humana”. Atuando na contradição dos séculos seguintes na Revolução Industrial, à medida em que se aperfeiçoavam as técnicas/artes, que se criavam máquinas cada vez mais eficientes, mais separavam-se nelas conhecimento integral e humanidade. Cada ação compartimentalizada e com valor de uso e troca estabelecidos em dinheiro pelo capitalista, como proprietário de tudo, dos meios, instrumentos e produto do trabalho, desenhava o discurso homogeneizante do capital como grande criador, e não mais o trabalho. A fragmentação do que se construía, e deveria permanecer, como inseparável, gerava homens alienados de sua humanidade. Corrompido estava o humano, que sequer humanizara-se.

Com o desenvolvimento das máquinas, aperfeiçoaram-se também as formas de exploração do trabalho. No entanto, longe de um movimento ingênuo de quebradores de máquinas, colocando no desenvolvimento econômico da indústria o mal social gerador de desemprego e misérias sociais de toda ordem, cremos que a evolução tecnológica atual aplicada à sociedade industrial pode representar uma sociedade justa ao corresponder à atividade essencial das classes populares – o trabalho.

Na realidade, os trabalhadores italianos, como indivíduos particulares ou como sindicatos, ativa ou passivamente, nunca se opuseram às inovações que visam à diminuição de custos, à racionalização do trabalho, à introdução de automatismos mais perfeitos e às

otimizações técnicas do complexo empresarial. [...] Uma análise acurada da história italiana antes de 1922 e mesmo antes de 1926, que não se deixe confundir com o carnaval externo e saiba coligar os motivos profundos do movimento operário, deve concluir também que os próprios operários foram portadores das novas e mais modernas exigências industriais e, ao seu modo, as defenderam tenazmente; pode se dizer também que alguns industriais entenderam esse movimento e tentaram se aproveitar dele. (GRAMSCI, 2008, p. 54-55).

Referindo-se ao modelo americano de implantação da indústria e do moderno tipo industrial de trabalho, o americanismo e fordismo em contraposição ao modelo europeu, Gramsci (2008) aponta a criação de uma nova cultura pautada na mutação de condições sociais, costumes e hábitos que no momento de sua escrita (1928-1935) estão sendo gestados na sociedade norte-americana. Essa nova cultura é criada não só pela coerção, mas pela coação e persuasão, das quais naquele momento, os altos salários fordistas são expressão, numa lógica de que se deve aceitar como necessário um maior dispêndio de energias, para melhores salários e melhor nível de vida, que significa adquirir os bens que a indústria de todos os tipos produz.

Não se trata, como possa parecer a princípio, de uma exaltação ao modelo fordista de produção, pois o próprio Gramsci (2008) dirá que o americanismo não é fórmula a ser seguida, mas o reconhecimento dele como representação mais coerente com a sociedade industrial estabelecida, para a qual a conformação do homem era processo racional. Sendo esse conformismo adequação às exigências técnicas de uma época, portanto, resultado de um processo histórico e racional, a questão não está então em aceitá-la ou não, mas

[...] em saber se a exigência técnica pode ser pensada como concretamente separada dos interesses da classe dominante, e não apenas isso, mas, se ela pode ser pensada como ligada aos interesses da classe ainda subalterna [...]. (GRAMSCI, 2007, p. 313).

O que se quer sustentar é o “trabalho – industrial moderno e avançado, que representa a forma produtiva hegemônica” (NOSELLA, 2010, p. 118) como princípio pedagógico na sociedade, coerente, portanto, com a forma de produção da vida e educação tecnológica como produto desse contexto.

Essa discussão da necessidade e do tipo de educação, mesmo não sendo ponto central, esteve na leitura que o socialismo científico fez do mundo capitalista

industrial. De acordo com Manacorda (2010) é nas Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório, ou simplesmente “Instruções”, que a teoria marxista mais claramente expressa o tipo de educação correspondente às novas necessidades sociais. Associada à educação mental e física, assim define Marx a educação tecnológica: “que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 2008, p. 5).

Os princípios gerais são os fundamentos científicos dessa forma contemporânea de produção – a industrial que, no entanto, incorpora a formação intelectual e ainda trabalha os aspectos práticos da produção e a educação física. Nessa ótica, a do trabalho, a educação da juventude é formação omnilateral, um ensino associado ao trabalho produtivo, mas que não se limita ao treinamento de técnicas específicas para uma única profissão.

Desenvolvendo esse princípio do ensino associado ao trabalho, Gramsci (2016) tecerá críticas às escolas profissionalizantes da Itália da década de 1920, que desconsiderando o papel da Educação Básica, introduziu a profissionalização como resposta de simples preparação de mão de obra para o mercado. O que Gramsci defende e desenvolve em seus escritos é a explicação da complexa composição do homem que trabalha, que deve se tornar homem-massa ou homem coletivo e realizar-se como verdadeiro ser humano, o que não poderia ocorrer em modelos educacionais limitantes por serem unilaterais.

[...] o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2016, p. 40).

Gramsci (2016) explica que a ordem social de direito e deveres a regular a vida do homem em sociedade é introduzida pelo trabalho. Que as noções científicas das leis da natureza libertam o homem das concepções mágicas, permitindo-o participar ativamente da natureza e socializá-la. Um processo educacional, nessa ótica, é o que possibilita a apreensão da realidade, fazendo com que livremente o

homem se conforme numa sociedade de trabalhadores, como vemos neste verbete sobre educação:

[...] à comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola (que evolui da competição para a cooperação e apoio mútuo) e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno. (BOTTOMORE, 2013, p. 199).

Gramsci (2016, p. 50) considera que “no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. A técnica tem sido vista simploriamente como elixir milagroso para todos os males sociais. Mas não é de técnica pura e simples que trata Gramsci, nem o que defendemos.

É fato que a técnica é o que aparece, que se evidencia pois fica à mão e provoca transformação imediata do agir, porém essa separação que fazemos hoje entre o pensamento e execução, ideia e técnica, ciências humanas ou humanidades e ciências duras, ou simplesmente ciências (como se as outras não fossem), não corresponde ao desenvolvimento humano. Esse sempre “filosofou” a vida e seus desafios criando a partir do concreto, vivenciando possíveis soluções ou abrandamentos dos reveses naturais ou históricos.

Dessa forma, técnica não se separa de ciência nem de filosofia. Não está acima, nem isenta dos conflitos sociais, dos interesses políticos e econômicos (que aliás não se isolam), pelo contrário: a técnica resulta de tudo isso e influi sobre tudo isso.

Feita de contradições, a história está marcada pelos horrores da Guerra Mundial no século XX, que em suas duas fases, 1914-1918 e 1939-1945, levou a humanidade a uma autoeliminação em massa nunca antes registrada. E, justamente para esse fim: eliminar o outro humano inimigo, nunca se viu também em tão pouco tempo, um avanço tecnológico tão vigoroso, expressado nas áreas da química, física, comunicação e transporte, apenas para citar as mais evidentes. De acordo com Castells (1999) as principais inovações, que provocariam mudanças substanciais na cultura foram o computador programável e o transistor, princípio da microeletrônica.

Ecoando até a atualidade, a guerra continuou após 1945, adquirindo particularidade de conflito não declarado, mas expressado em inúmeros eventos bélicos pelo mundo, e numa corrida armamentista que tinha no desenvolvimento tecnológico o estratagema determinante. É a chamada Guerra Fria, que dividiu as nações do mundo em capitalistas (desenvolvidas e subdesenvolvidas) e socialistas.

Os países à frente dessas duas vertentes, Estados Unidos e União Soviética, sobre os espólios da tecnologia alemã, foram progressivamente construindo instrumentos e soluções que serviam de demonstração eficiente de seus sistemas.

Em 1962, o chip de silício recebeu incentivo financeiro da Força Aérea americana, interessada em aprimorar o sistema de direcionamento de seus mísseis balísticos. Por volta de 1970, a Força Aérea já contava com *chips* em seus mísseis e o mundo com a base tecnológica para o surgimento do microcomputador pessoal que conhecemos hoje. Foi o medo do holocausto nuclear que fez o mesmo Departamento de Defesa e sua Agência de Projetos Avançados de Pesquisa (ARPA, em inglês) criar uma rede de comunicação capaz de proteger informações em casos de guerra, a ARPANET, diz o jornalista e escritor Bruce Sterling. Interligando quatro universidades norte-americanas, a ARPANET estreou em 1968 com um conceito inusitado: dividir as informações enviadas em vários pacotes e fazer cada pedaço seguir um curso diferente. Assim, ainda que algum terminal ou linha fossem destruídos, a informação seria preservada e encontraria caminhos alternativos para chegar ao destino. Legítima descendente da ARPANET, a Internet que conhecemos hoje é também subproduto da Guerra Fria. (COMCIÊNCIA, 2002, p. 4).

Decorrendo desse contexto, essas transformações, estabelecendo um novo paradigma em torno da informação, caracterizam a Revolução Tecnológica do século XX. Como as outras revoluções tecnológicas – Revolução Industrial do século XVIII e do XIX – ela é marcada pela “penetração em todos os domínios da atividade humana como tecido em que essa atividade é exercida” (CASTELLS, 1999, p. 68).

Mergulhados em um cotidiano que tornou muitas atividades dependentes desses aparatos, é quase espontânea a aceitação e defesa de que a tecnologia (paradigma da informação) é imprescindível. Mais do que isso, vai se criando uma ideia equivocada de que a sua simples presença como instrumento torna a educação, por exemplo, moderna e tecnológica, o que não é exato, já que no ambiente escolar essas tecnologias chegam com atraso e são, até o momento, subutilizadas.



Castells (1999, p. 68) adverte que é exatamente o “exagero profético e a manipulação ideológica” presentes nos discursos sobre tecnologia que muitas vezes levam à situação oposta de não considerá-la fundamental, como realmente é.

Falando da mudança no sentido da comunicação como tecnologia, que por óbvio, é uma das incumbências da educação, Wolton (2000) denuncia o paradoxo do progresso tecnológico em que a comunicação converteu-se de esforço de tempo e técnica por compreender-nos, em facilidade de conexão sem nenhuma preocupação em realmente ouvir o que o outro tem a dizer. Então conclui o autor: “é por isso que não existe comunicação sem cultura comum” (WOLTON, 2000, p. 21)<sup>43</sup>.

A crítica de Wolton (2000) é de que colocada como meio – e muito mais fácil e ao alcance de todos, a comunicação, hoje representada pela internet, tem sido adotada como solução para nossa dificuldade em compreender-nos. A falta de compreensão fragiliza nossa busca pela democracia. Para que não soe como uma pregação religiosa, o autor reforça a comunicação como esforço histórico do ser humano em se fazer compreendido e compreender, o que não é difícil de perceber ao se estudar a estrutura e toda a gama de informações culturais presentes na língua de um povo.

Voltamos assim, à defesa gramsciana de uma nova cultura, mas não cultura apenas como uma categoria, e sim totalidade dos elementos do agir humano, um projeto inteiro de nova sociedade em que exista uma relação intrínseca com o trabalho. Nessa perspectiva a comunicação não é um meio, mas um valor em si, conquista da humanidade (trabalho) na busca pela construção da sociedade justa que almejamos, daí sua famosa afirmação sobre o que se pretende no ensino de uma língua:

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, **unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas**, era um princípio educativo, pois o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada pela **perspectiva cultural**. As várias noções não eram apreendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade aparecia desinteressada, pois o interesse era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. (GRAMSCI, 2016, p. 42, grifo nosso).

---

<sup>43</sup> No original: “*es por ello que no existe comunicación sin cultura común*” (WOLTON, 2000, p. 21).

Comunicar-se em outra língua significa, portanto, ter acesso e mínimo de conhecimento sobre o patrimônio cultural que ela carrega. Significa um esforço por compreender o outro, fazer-se compreender, estabelecendo o vínculo: emissor – mensagem – receptor. Daí Wolton (2000, 2003) afirmar em seus estudos, a diferença entre informação e comunicação no uso da internet – expressão do desenvolvimento tecnológico de nosso tempo.

Se no século XIX vivia-se o mito de que a super produção com o uso das máquinas traria o progresso social, de acordo com o autor o novo mito é crer que a imensa capacidade de conexão e informação propiciada pelo desenvolvimento da rede mundial de computadores, pode resolver nosso problema social e cultural de compreensão e tolerância, como ideais da democracia (WOLTON, 2000).

Levada ao máximo da liberdade individual em acessar, em escolher o que se quer e quando se quer acessar (e nem isso é real), crê-se que a simples junção dos milhões de liberdades individuais, constitua liberdade de comunidades inteiras, dos povos, do humano. Voltando aos atributos humano: socialidade, trabalho, universalidade, liberdade e consciência, é preciso olhar para o percurso da trajetória humana em direção a cada uma dessas essências (a construir) na passagem pelas formas: “em-si”, “para-si” e “para-nós” (HELLER, 1982).

Como ser social, o homem sempre foi socialmente um ser em-si, mas a sua socialidade só se tornou para-si, quando o mercado mundial criou a humanidade universal, mas essa humanidade só será plena de suas relações sociais quando for humanidade para-nós. Assim como a liberdade só será para-nós quando dominarmos a natureza, a sociedade e a nós mesmos. Ou seja, não é apenas sermos cada vez mais – mais numerosos e mais conectados, mas que a coletividade humana esteja em cada um de nós, “para-nós”. É a passagem de uma casa circunscrita e estreita do Ego, para uma mais ampla e ilimitada do Eco (οἶκος)<sup>44</sup>.

Sendo possível de verificar-se que estamos longe de alcançar liberdade e democracia generalizadas, o que se vê em verdade é uma intensa e desregulada exploração comercial dessa super capacidade de informação chamada de rede mundial dos computadores.

---

<sup>44</sup> Não reduzindo termos que têm conceituações muito mais profundas, fazemos referência aqui a circunscrição de Ego como função da consciência que em desequilíbrio faz com que se avalie a realidade apenas por seu próprio prisma. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ego/>. Acesso em: 23 out. 2020). E, Eco, palavra derivada de oikos, moradia, casa, lugar-comum, que pauta movimentos da ecologia, no estabelecimento de um novo paradigma econômico e social Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2011/03/18/capitalismo-risco-de-ecocidio-e-de-biocidio-artigo-de-leo-nardo-boff>. Acesso em: 23 out. 2020.

E como encontramos progressivamente internet por todos os lados, muitas vezes veem nela a emergência de uma nova sociedade. Se disse o mesmo com a chegada da informática há cinquenta anos. Se acreditava no nascimento de uma nova sociedade porque a informática chegaria a todos os setores. Hoje em dia, o computador está por todas as partes. Mas se criou uma nova sociedade? Não, porque uma sociedade é algo muito mais complexo que um sistema tecnológico. (WOLTON, 2000, p. 61, tradução nossa).<sup>45</sup>

Wolton (2003, p. 84) diz que é muito mais “uma onipresença do discurso de modernização” quase impossível de ser negado pela forte presença das máquinas do que realmente uma “revolução da Internet”. Há certamente um desempenho mais eficiente e sistemático que traz consigo velocidade, domínio de informações e uma certa autonomia, mas afirmar a existência de uma nova cultura, de uma nova sociedade, deve exigir bem mais do que isso.

A expressão de velhos preconceitos, o apelo à volta de sistemas de governo de poder concentrado, a modelos familiares patriarcais, à defesa de símbolos pátrios como expressão de harmonia social, e mais que tudo isso, o eco que esse tipo de discurso ganhou nos últimos anos e nas últimas eleições presidenciais no Brasil (2018), principalmente pelas redes sociais na internet, em milhões de pessoas, de diferentes grupos sociais, demonstram a carência de transformações culturais. Os meios e as formas são diferentes e mais ágeis, mas estão transmitindo valores semelhantes aos da geração que possuía menos informações num mundo mais local, em contraposição ao que se coloca como global.

Na perspectiva gramsciana, agindo o Estado por coerção – sociedade política com todo seu aparato, e consenso – sociedade civil, as redes sociais possibilitadas pela internet estão fazendo o papel de polícia, em tempos de negação dos mecanismos democráticos, como organização mais ampla que aquela habilitada para a segurança pública. Participando grande parte da população, que acaba trabalhando como funcionário do Estado, aquilo que serviria à livre expressão e liberdade de pensamento torna-se, contraditoriamente, ambiente de fiscalização e ataque desses vigilantes não oficiais.

---

<sup>45</sup> No original: “Y como encontramos progresivamente internet por todas partes, muchas veces ven en ella la emergencia de una nueva sociedad. Se dijo lo mismo con la llegada de la informática hace cincuenta años. Se creía en el nacimiento de una nueva sociedad porque la informática llegaría a todos los sectores. Hoy en día, el ordenador está por todas partes. Pero ha creado una nueva sociedad? No, porque una sociedad es algo mucho más complejo que un sistema tecnológico”. (WOLTON, 2000, p. 61).

Não sendo especificamente objeto desse estudo, nos perguntamos o que diria Gramsci ao ver o poder de mecanismos que nasceram respectivamente como diário de estudantes e comunicador em tempo real, de transformarem sujeitos comuns em poderosos disseminadores de hegemonia, que de “livre e espontânea” vontade e sem que precisassem para isso passar por grande poder de persuasão, serviram como propaganda barata (em duplo sentido) e ágil de “ideias” de campanha. Falamos do *facebook* e *whatsapp*, os quais nos demonstram que a tecnologia não é a poderosa transformadora, para um lado ou outro, mas é com certeza potencializadora de ações – é o que Castells (1999, p. 44) chama de “consequências sociais involuntárias da tecnologia”.

Nessa involuntária consequência há também o uso contra-hegemônico da tecnologia. Assim, Castells (2013, p. 168) afirma a internet como plataforma privilegiada de construção de autonomia, porque em sua origem está uma programação “descentralizada de comunicação, por computadores, capaz de resistir ao controle de qualquer centro de comando”. Isso permitiu amplo chamamento para movimentos como os das ocupações das escolas públicas em 2015 e 2016 (UBES, 2019).

Não se quer com isso dizer que o cenário político nacional explique-se tão facilmente, mas que essas questões culturais demonstram que muito nos falta a uma verdadeira revolução, que a internet por si só não pode oferecer, mas certamente pode ser uma das ferramentas de sua realização.

De novo a tecnologia de informação e comunicação é chamada ao cenário e vai sendo contraditoriamente espaço de criação de consenso, estabelecimento de hegemonia do Estado que coloca o cidadão a seu serviço na propagação de suas verdades, mas pode ser de outra forma, mecanismo de difusão de nova hegemonia. Ou seja, apesar dessa vertiginosa ação do capitalismo de Estado, não quer dizer que a superestrutura em que também está a sociedade civil esteja automaticamente fadada ao esquecimento. A contradição está presente e a classe subordinada busca trincheiras de disputa.

Continuando com a linguagem como grande expressão cultural possibilitadora da transmissão de informações e conhecimento, encontramos em Serres (2018) as grandes formas de transmissão na história humana: a oralidade, a escrita, que da Antiguidade à Modernidade expande-se por meio da imprensa, e agora através da “rede”, em que os espaços se espalham, cruzam-se e se ligam.

De acordo com Serres (2018) a pedagogia precisa ser alterada. Não se pode manter a mesma visão de ensino e de aprendizagem se a informação e a transmissão já se fazem de outra forma.

Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva do ensino – mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições –, mas estamos longe disso ainda. (SERRES, 2018, p. 28).

Esse conjunto de nossas instituições é dirigido por pessoas que seguem modelos descompassados, e isso, de acordo com o autor, retarda a mudança. Cremos que isso aconteça, mas não apenas como uma incongruência ao modelo de um período, mas ainda como resultado de interesses que regulam até onde os avanços podem ir<sup>46</sup>.

Assim, mesmo que um expressivo número de pessoas já possua acesso à informação por meio da internet, sua condição para receber, compreender, selecionar, analisar, escolher, julgar, não é a mesma em todos os lugares do planeta; nas várias regiões de um país e dentro de uma mesma sala de aula – presencial ou virtual. Há uma sedução da tecnologia, uma utopia da internet:

[...] nesta utopia da Net o mais importante não está na fascinação técnica, pois toda uma geração de jovens dos países ricos vive desde os anos 70 em um universo tecnológico; o mais importante reside no fato de que a Net tenha se tornado o suporte dos eternos sonhos por uma nova solidariedade, mesmo sendo, infelizmente, um pouco triste constatar a defasagem entre a qualidade dessas utopias e as atuações terrivelmente eficazes dos mercadores do tempo, destas indústrias que instalam uma infraestrutura muito distante deste ideal de solidariedade. (WOLTON, 2003, p. 89).

É portanto, imprescindível, que não somente o acesso seja melhor, em países como o nosso em que a privatização da telefonia e por extensão da oferta de internet, ainda nos deixam à mercê de serviços caros e ineficientes, como também

---

<sup>46</sup> O atual contexto de pandemia mundial da Covid-19 forçou instituições públicas e privadas a iniciar, estender, adaptar ou ofertar totalmente as atividades de ensino de forma remota. Com internet e atividades síncronas e assíncronas onde era possível, ou material impresso e assessoria de técnicos onde não era. Toda a fragilidade do Brasil em relação ao suporte, preparo, formação e cultura para a digitalidade das relações de ensino e aprendizagem, vieram à tona nessa conjuntura.

alcancemos a elevação cultural-tecnológica da população a fim de passarmos do uso mecânico das máquinas à apreensão do significado político-econômico, e acessar as possibilidades de emancipação e transformação social que a tecnologia de informação e comunicação possa intermediar, sendo isso também tema da educação na modalidade a distância.

### 3.3 EDUCAÇÃO (A DISTÂNCIA)

No Brasil, a institucionalização da educação como um todo vem com atraso, marcada até a década de 1950 por muita legislação e pouca realização. Ainda muito a cargo dos Estados, há experiências e não sistema. De acordo com Niskier (1993) as mudanças a partir da industrialização e urbanização, e os debates sobre as reformas de base nas décadas de 1950 e 1960, propagam as ideias do direito à educação e igualdade de oportunidades à população e mesmo diante do regime militar (e talvez por isso) o Estado direciona ações, embora a discrepância entre as mudanças sociais e econômicas persistam, o que comprova a tese de Marx (2004) de que o Estado atende aos interesses do capital.

Refazendo brevemente um histórico sobre alguns marcos da educação nacional, Niskier (1993) sublinha que a Lei nº 5.692/71 reconheceu a tecnologia como técnica didático-pedagógica, porém o fez associando-a à educação suplementar dos grupos sociais excluídos dos processos formais de educação, relegando então a tecnologia à condição estreita de corrigir ou atender o que não foi feito pelas formas primeiras de educação.

Conceituando tecnologia como essa arte aplicada a serviço da autonomia de aprendizagem, Niskier (1993, p. 26) defende que “a tecnologia educacional [...] deve prover as destrezas necessárias à melhoria da capacitação das pessoas em gerar suas próprias respostas a seus próprios problemas”.

Até a década de 1970, a tecnologia educacional esteve muito ligada à psicologia experimental, ao desenvolvimento das comunicações desde o pós-guerra e a ciências matemáticas, como a estatística. Seus muitos instrumentos foram sendo considerados mais acessórios que estratégias educacionais e qualquer coisa diferente do quadro e giz eram assim classificados.

Considerando cuidadosamente a defesa da tecnologia educacional a fim de não a transformar em engenharia de produção de números e relatórios,

concordamos com Niskier (1993) quando este aponta que embora a Carta Constitucional Brasileira de 1988 tenha avançado na matéria sobre o direito à educação, o alcance subjetivo desse direito está ainda longe de concretizar-se. Para isso o autor aponta questões como engavetamento de projetos e barreiras político-ideológicas que impossibilitam ações ou demoram tanto a trazer o projeto à tona, que ele já nasce superado. Assim defende uma mudança de paradigmas que considere outros ambientes educativos além do espaço físico tradicional da escola.

Corroborando com essa afirmativa, Kenski (2012) compara a tradicionalidade do aprender com a realidade atual da aprendizagem e da aquisição de conceitos que modificam tempos e espaços, memória e história:

Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares física e “espiritualmente” estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório para aprender. Na era digital é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível em redes, e pode continuar a aprender. (KENSKI, 2012, p. 32).

Isso evidentemente não significa uma oposição dos espaços físicos aos espaços virtuais, mas a existência desse segundo igualmente como espaço de saber e, não somente, como aponta a autora na mesma discussão, velocidade de comunicação e informação. Lévy (1993) sustenta que na trajetória da humanidade são três as formas de apreensão do conhecimento: a oral – estabelecida como a revolucionária forma de relação humana, cujas características são a circularidade e a memória; a escrita – ligada ao desenvolvimento social provocado pela agricultura, que traz uma certa autonomia ao conhecimento, afirma o poder de uma determinada categoria social e muda a relação com o tempo e com a memória; e a digital – que transforma o homem em global porque o coloca em vários lugares ao mesmo tempo.

Entendemos que uma forma de conhecimento não elimina a outra, mas estabelece um caráter em um contexto. Se o nosso está marcado pela digitalidade do conhecimento, nem por isso significa que o conhecimento tenha se tornado fácil e de acesso irrestrito. Ele ainda é sinônimo de poder e simplificá-lo ou considerá-lo como solução em si, é expressão de que há de novo uma hegemonia a controlar sua prática social.

Neste ponto, buscamos a experiência de Gramsci, que no início do século XX, preocupado com a educação dos operários italianos transformou o espaço e as reuniões do Partido Comunista Italiano e o Jornal *L'Ordine Nuovo* (COUTINHO, 2011) em ambientes altamente educativos, em que orgulhosamente ele tornou-se educador de dezenas de operários, presencialmente, e de centenas através do jornal.

Reafirmamos a postura de Gramsci, que lendo minuciosamente Marx, postula o trabalho como a manifestação do homem. Lembramos que seu modelo é Leonardo da Vinci, que tendo vivido a instauração do capitalismo em que já se declaravam a importância do dinheiro e competição, opôs-se a esse paradigma de comportamento afirmando o trabalho como única medida de valor do homem maior inclusive que sua criação, e isso muito importa, uma vez que falamos de uma das mentes mais criativas da história (SCHLESENER, 2009).

Assim como, a genialidade de Leonardo da Vinci pôde expressar-se pela efervescência cultural de seu tempo, lendo Gramsci pode-se usar a favor da educação da população, a efervescência tecnológica de nosso tempo. A organização escolar como início de formação integral do homem deve estar no complexo de transformações que moldam uma nova sociedade. O sistema educacional pode até ser usado pelo Estado de forma a garantir a reprodução da sociedade marcada pela desigualdade, mas sem ele tampouco a sociedade muda, como brilhantemente dizia o pensador e ativista Paulo Freire (2000), ao refletir sobre as contradições que nos cercam.

Explicando a concepção de Gramsci sobre espaço educacional, Schlesener (2009) esclarece que a escola pode ser um espaço de reprodução de poder ou de questionamento dessas relações, pode ser espaço de um ensino controlador tornando amorfa a massa de estudantes, ou um ensino que liberta e faz pensar com a própria cabeça.

Dirigindo-se aos trabalhadores por meio do Jornal *L'Ordine Nuovo*, em um texto intitulado “Democracia Operária”, Gramsci (1976) usa o jornal como instrumento para, em suas palavras, *fazer pensar e operar*, considerando que essas associações de homens em torno de uma causa comum são, por vezes, mais educativas que a própria escola. “Só de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca, nascerá a ação concreta de construção” (GRAMSCI, 1976, p. 337).



Do mesmo modo, ao disponibilizar espaços e instrumentos de acesso ao conhecimento, ampliados pelas tecnologias de informação e comunicação, a Educação a Distância (EaD)<sup>47</sup> reúne individualidades que querem avanços, que sabemos, só podem ser conquistados de forma coletiva.

A EaD expande a coletividade, pois não se circunscreve ao espaço físico de uma sala ou ao horário limitado de uma aula. Talvez nem os próprios profissionais dessa modalidade se atentem a essa conjunção, mas é isso justamente o que pode estabelecer o compromisso com a qualidade da aprendizagem nessa modalidade e garantir seu atributo democrático.

O ideal do homem integral retomado da figura de Leonardo é uma síntese possível a partir dos pressupostos da filosofia da práxis, herdeira da filosofia clássica alemã enquanto a realiza concretamente, herdeira das promessas do iluminismo francês, que não se realizaram no projeto burguês, e aquela que pretende **renovar a sociedade pelo trabalho, aplicando a tecnologia mais avançada. Um projeto de sociedade ousado e utópico, que depende em grande medida de um projeto de educação.** (SCHLENESER, 2009, p. 60, grifo nosso).

A formação integral, portanto, pode ocorrer em espaços presenciais ou não, sendo muito mais uma questão de atitude que de espaço. Atitudes dos profissionais e dos estudantes, que são desenvolvidas, ou devem ser, no processo de estudos, num projeto de educação, aplicando tecnologia.

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos. (MOORE, 1996 *apud* NISKIER, 1999, p. 50).

Para Niskier (1999, p. 28), a EaD é corolário da tecnologia educativa, ou seja, se por meio do desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, possibilitados pela microeletrônica, por exemplo, é possível ensinar algo a alguém, a

---

<sup>47</sup> A sigla EaD aparece por vezes como sinônimo ou significado de ensino e organizações do ensino-aprendizagem, tais como on-line ou ubíqua. De acordo com Mill (2018, p. 198-203) a sigla EaD, para educação a distância, apresenta-se como substantivo feminino; a EaD, no sentido de modalidade e abrangendo as várias formas como se apresente o ensino, possui características e organização próprias e é regulamentada pela legislação brasileira. É neste amplo significado que a consideramos aqui (MILL, 2018).

educação a distância é uma consequência dessa realidade. Defendendo-a do que chama de “presunção preconceituosa”, Niskier (1999, p. 29) evidencia seu compromisso social:

A escola tradicional e a educação a distância podem e devem coexistir com suas velocidades próprias e de acordo com a determinação de prioridades. O que não é admissível é condenar a educação a distância *a priori*, mas vê-la como capaz de propiciar o exercício da cidadania, melhorando em geral, dando liberdade para a aquisição de conhecimentos (independentemente da modalidade adotada), formando e aprimorando os professores ou criando oportunidades educacionais.

A defesa gramsciana de educação prevê um fundamental papel da relação entre mestres e aprendizes, para que os primeiros ajudem os últimos a percorrerem o caminho produzido pela construção do pensamento científico e, então, a partir do domínio desse caminho, possa o sujeito continuar autonomamente seu processo de aprendizagem.

A relação mestre-aluno pressupõe uma compreensão específica do que é o conhecimento: não é algo consolidado em teorias que separa sujeito e objeto, indivíduo e realidade social, mas é o que se produz no movimento dinâmico de interlocução dos homens entre si e com o pensamento historicamente produzido. Mestre é aquele que mostra ao aluno as condições e os métodos para pensar e contribuir com novos conhecimentos. Nessa perspectiva, aprendizagem significa conquista de autonomia que se traduz em pensar e agir de modo diverso da maioria, isto é, significa tornar-se intelectual enquanto se exerce a independência e a liberdade de pensamento e ação. (SCHLESENER, 2009, p. 101-102).

Niskier (1999) esclarece que o suporte da educação a distância é o estudo sistemático facilitado pela comunicação em mão dupla, porque acompanhada de professores e especialistas, ao mesmo tempo em que prescinde da presença permanente dos mesmos, e tem maior alcance geográfico. A sistematização dessa modalidade é, portanto, uma de suas marcas, assim é necessário que não só o facultador esteja muito bem organizado para chegar ao sujeito, como este que recebe precisa compreender que essa organização em que está se envolvendo será fundamental para sua aprendizagem.

A instrução é levada ao aprendiz-aluno que a assimila e reelabora e volta ao centro provedor de informações para retificações e avaliação do aprendizado, esclarecimentos e realimentação ou, também, essas orientações são aplicadas em encontros periódicos e de antemão programadas. (NISKIER, 1999, p. 61).

Apresentando e defendendo as inúmeras vantagens do sistema de EaD, valendo-se das experiências exitosas da Inglaterra e do Canadá, o autor lança a preocupação chamada por ele de básica e permanente: “evitar que o projeto se transforme num desvario pedagógico de facilidades” transformando a educação a distância em “um malsinado supletivo de terceiro grau” (NISKIER, 1999, p. 75).

Assim, Niskier (1993) defendia já na década de 1990 que é a organização, legislação e tratamento geral do poder público que deve garantir autorização, certificações e avaliações de rigor, que possam assegurar a qualidade e, por consequência, o cumprimento dos objetivos da educação. Partindo dos dispositivos constitucionais sobre a educação e comparando-os com os números da realidade educacional brasileira, o autor defende o uso das tecnologias educacionais como urgente.

A tecnologia educacional não pode ser privilégio de uns poucos, numa Nação caracterizada pela desigualdade social. Queremos que os seus recursos amplos e generosos sejam oferecidos a todos, na consagração do princípio da igualdade democrática de oportunidades educacionais. (NISKIER, 1993, p. 36-37).

De acordo com Kenski (2012) a escola continua a ser um dos locais da memória social, ou seja, local onde o conhecimento está para ser acessado e compreendido, mas não só esse. É um ponto de recepção e integração e essa nova perspectiva muda inclusive o tempo e o espaço do docente, que precisa de oportunidades de inserção de novas tecnologias, compreendendo não só sua dinâmica, mas fazendo parte atuante da elaboração de programas mediados por estas.

Tratando dos novos espaços de atuação do professor a partir da tecnologia, Moran (2004) defende a estruturação tecnológica das escolas e das salas de aulas, mas mesmo que isso ainda não esteja pronto, nos poucos espaços existentes, como laboratórios de informática, é preciso que o professor reaprenda a ensinar, o que certamente não é sua responsabilidade exclusiva.

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. Abrem-se novos campos na educação on-line, pela Internet, principalmente na educação a distância. Mas também na educação presencial a chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. (MORAN, 2004, p. 2).

Creemos que a modalidade a distância por suas próprias características é uma proporcionadora e incentivadora de desenvolvimento de uma cultura de autonomia na aprendizagem, incentivo à pesquisa e busca do conhecimento, abertura de um espaço ao estudante para questionar, participar, estudar, reexaminar. Enfim, as próprias formas como se dão a aprendizagem conduzem os estudantes a assumirem novas atitudes, que em nossa perspectiva concorrem para a construção da autonomia.

A educação a distância exige, portanto, um aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à autoaprendizagem, pois a alteração da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem fez com que o estudo passasse a ser autoadministrado e automonitorado por um aprendiz autônomo. (MAIA; MATTAR, 2007 *apud* MARTINS; COSTA, 2015, p. 160).

Essa modalidade de ensino tem uma história nacional, não só ligada a iniciativa dos cursos por rádio e correspondência nas décadas de 1920 e 1960 (COSTA, 2010), sucessivamente, mas por todo o debate nas décadas seguintes para a implementação da educação a distância como um sistema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) foi legislação propulsora para a educação a distância em todos os níveis de ensino. Seu artigo nº 80, com quatro parágrafos, no título oitavo sobre disposições gerais, tratava de credenciamento de instituições, certificações, normatização e incentivos de difusão em mídia de massa e foi no Ensino Superior que a modalidade passou a estruturar-se: o Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006) criaria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora o Ensino Superior não seja nosso objeto de estudo, consideramos importante evidenciar essa trajetória, pois será a partir dessa experiência que a EaD será vista e apreciada como possibilidade educacional.

Tendo participado ativamente das discussões e projetos que redundaram na efetivação do sistema preconizado como projeto de Educação a Distância, desde

1972, Niskier (1993) defende como as tecnologias poderiam participar ativamente na solução de problemas educacionais brasileiros, quais sejam a extensão do Ensino Fundamental a todos, a melhoria geral da qualidade de ensino, formação de professores e liberdade de aquisição de conhecimento.

Assim, a Universidade Aberta do Brasil é sistema próprio para a Educação a Distância no Brasil, com oferta em regime de colaboração dos entes federados e instituições públicas de Ensino Superior, tendo como objetivo primordial a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2006).

Costa (2010) evidencia o contexto da Educação a Distância na defasagem da oferta de vagas no Ensino Superior por meio de dados coletados pelo próprio Ministério da Educação<sup>49</sup>, que identificava características ainda presentes como: alta privatização, maior porcentagem de vagas diurnas nas instituições públicas de ensino, concluindo que antes da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a iniciativa privada dominava a oferta de cursos nessa modalidade a distância e que a mesma era vista como forma de expansão e interiorização do Ensino Superior. A própria legislação faria conceitualmente a apresentação da EaD, como destaca-se no Decreto nº 2.494/98:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Substituído mais tarde pelo Decreto nº 5.622/05 questões como o credenciamento das instituições quando de comprovada excelência, são reforçadas, bem como a necessidade de momentos presenciais de avaliação, estágios e práticas, nas sedes das instituições ou nos polos de apoio (BRASIL, 2005).

A Educação a Distância foi afirmada, portanto, como modalidade educacional de alcance com o mesmo valor e compromisso de cursos presenciais, podendo o estudante migrar de uma modalidade a outra, respeitando-se a legislação em vigor (§2ª, art. 3º – Decreto nº 5.622/2005). A mesma passaria a ser organizada e

---

<sup>49</sup> A autora usa dados dos documentos Educação Superior: democratizando o acesso, publicado pelo Ministério da Educação em 2004, Evolução do Ensino Superior: 1980-1998, publicado em 1999 e as Sinopses Estatísticas da Educação Superior, de 1999 a 2007, publicadas pelo INEP (COSTA, 2010).

operacionalizada pela Secretaria de Educação a Distância – SEED<sup>50</sup>, criada por meio do Decreto nº 1.917 (BRASIL, 1996a) e a partir de 2007, gerida pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), numa perspectiva do Ministério da Educação de aliar a formação de nível superior com a formação básica, desta forma, responsabilizando a CAPES pela valorização e formação dos profissionais da educação (COSTA, 2010).

No Plano Nacional de Educação, aprovado como lei em 2014 (BRASIL, 2014), a Educação a Distância aparece para o cumprimento das metas: 10 - de extensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; 11 - de expansão da Educação Profissional como forma de democratizar o acesso e garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade; e 14 - de elevar o número de matrículas *stricto sensu* na formação de professores na titulação mestrado e doutorado. No Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que a regulariza, a modalidade é assim apresentada:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. (BRASIL 2017b).

Assim, com o propósito de integrar as Universidades Públicas de tradição no ensino presencial, o Sistema Universidade Aberta do Brasil deveria expandir e interiorizar o Ensino Superior no país. Nada tão urgente para tão imenso território, de múltiplas realidades regionais, carente de profissionais do magistério que trabalhem para uma população necessitada de valorização cultural, formação científica e técnica, e fértil pelas imensas possibilidades de crescimento político, econômico e cultural, de forma justa e equitativa.

Sustentada na Instituição Pública de Ensino Superior e nos polos de apoio presencial, o Sistema UAB, debatido desde a década de 1970, com inúmeros

---

<sup>50</sup> Esta Secretaria foi extinta por uma Reforma Ministerial em janeiro de 2011.

projetos, idas e vindas e dissensões entre pesquisadores e políticos, é o cerne de uma política pública, de ações, instituições e programas que garantem o acesso à educação superior, à formação e qualificação de centenas de milhares de pessoas.

Apresentando sólida análise sobre a democratização do conhecimento via ampliação do Ensino Superior, Dourado (2008) apresentava números preocupantes da expansão via setor privado, ao mesmo tempo em que via com otimismo a volta de investimentos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

A discussão sobre a necessária expansão da educação superior no Brasil implica rediscutir as políticas e os marcos organizacionais e regulacionais vigentes e, sobretudo, a lógica privatista subjacentes às políticas de regulação e gestão desse nível de ensino. Esse movimento passa, necessariamente, por ações concretas, visando à ampliação das matrículas nas instituições públicas, cuja implicação básica remete a novos marcos na lógica de seu financiamento. A esse respeito, algumas ações vêm sendo desenvolvidas, destacando-se a criação de novas IES, incluindo universidades e institutos federais tecnológicos, bem como a expansão de vagas, a criação de novos cursos e a consolidação de campi nas universidades federais. Outra ação em curso, envolvendo as IFES, é a expansão de cursos por meio da modalidade educação a distância, que se consubstancia em níveis articulados: a redefinição das ações da CAPES no campo da formação de professores, visando à busca de maior organicidade dos programas de formação inicial e continuada, e a consolidação da UAB. (DOURADO, 2008, p. 899).

Destaca-se que a consolidação do Sistema UAB é apresentado pelo autor como uma das condições dessa democratização. Pouco mais de dez anos depois, vivemos o quadro oposto e os investimentos são nomeados como gastos públicos e em nome do “enxugamento” da máquina administrativa, cortes caracterizados como contingenciamentos mutilam essa expansão.

Para que um sistema se consolide é necessário o contrário do que vem ocorrendo. Ações e disposições – legais e profissionais, precisam ser mobilizadas. Financiamento, investimento em tecnologias e ambientes de aprendizagem, pesquisa séria, profissionais acreditadores, num movimento que impulsionado pela LDB de 1996, não concretizou ainda sua tarefa, mas tem sofrido, como tantas outras políticas, golpes que colocam mais uma vez a educação nacional em risco, pois como observam Martins e Costa (2015),

Do ponto de vista político-pedagógico, com a utilização dessas novas tecnologias da informação e comunicação, surge um novo perfil docente e discente, exigindo a integração do uso de tecnologias de

multimídia, atitudes críticas perante a comunicação e o aprimoramento do processo comunicacional, possibilitando a democratização de saberes e o desenvolvimento de capacidades intelectuais (MARTINS; COSTA, 2015, p. 159).

Esse novo perfil apontado pelas autoras não são especificidades da educação a distância e sim do novo contexto sociocultural e, por consequência, está presente do mesmo modo na modalidade presencial, podendo esta ser até mais inovadora que a modalidade a distância, como essa última pode ser conservadora mesmo usando tecnologias educacionais. Exatamente por isso, são os profissionais e estudantes e o uso que poderão ou conseguirão fazer desses novos meios de ensinar e aprender, aprender e ensinar, que realmente podem fazer a diferença no alcance de uma educação democrática.

Os mecanismos que a EaD possui, se garantidos pela política pública, estende a mais pessoas a possibilidade de olhar para outros lados além daquele em que se está, enxergar de formas que não se sabia possível, ver e entender o contexto à sua volta, conhecer, analisar, criticar, enfim, iniciar um trajeto para omnilateralmente saber, não ser mais o mesmo e trabalhar para a construção de outra realidade, justa, equânime, igualitária e verdadeiramente democrática.

O mundo não mudará de repente, mas esse sujeito autoburilado quer um mundo diferente, e talvez por isso em momentos de tão fortes retrocessos democráticos<sup>51</sup> seja possível entender porque a escola pública sofre golpes num receituário simplificado que desqualifica a Educação a Distância e o Ensino Médio como etapa básica da educação e porque, ao mesmo tempo, tão necessário e urgente se faz sua defesa.

As indústrias se adiantam no processo de transformação tecnológica e lá as máquinas passam a ser operadas pela inteligência artificial e o treinamento técnico de trabalhadores vai se tornando cada vez mais obsoleto. Isso não quer dizer que não há mais necessidade de trabalhadores. O trabalho humano (redundante, pois só o ser humano trabalha) continua a ser o mote da sociedade, mas ele vai se

---

<sup>51</sup> De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto V-Dem da Universidade de Gotemburgo, Suécia, o Brasil é um dos países do mundo em que a democracia despencou, sendo apenas eleitoral (SCANDINAVIAN WAY, 2020). Notícias falsas, centralização de decisões, desrespeitos a liberdade de imprensa e direitos civis, desmonte de direitos sociais, estão entre os fatores apontados para a caracterização da fragilidade democrática. O projeto V-Dem (2021) distingue cinco princípios de democracia de alto nível: eleitoral, liberal, participativo, deliberativo e igualitário, e coleta dados para medir esses princípios. O V-Dem (2021) projeto é um dos maiores projetos de coleta de dados de ciências sociais sobre democracia, com mais de 3 mil especialistas pelo mundo.



transformando a partir das mudanças no processo produtivo provocado pelas máquinas.

A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando. (FERRETTI; MADEIRA; FRANCO, 2013, p. 164).

A passagem acima encontra-se na obra “Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar”, organizada, entre outros, por Ferretti, Madeira e Franco (2013). No capítulo intitulado “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”, Saviani reflete sobre a esperança de uma nova realidade, mas também mostra a clareza de que a sociedade com suas atuais relações, contraditoriamente incita a renovação, pois dela precisa, ao passo que de forma conservadora, procura controlá-la pois contraditoriamente a teme.

Ou seja, proporcionar uma escola unitária<sup>52</sup> que desenvolva esse novo trabalho implica, outrossim, em um novo trabalhador que não esteja mais subtraído na execução de uma única parte do processo, mas que tenha consciência e compreensão ampla do sistema produtivo, inclusive no que diz respeito às suas implicações políticas, sociais e econômicas, e aí reside o temor daqueles que precisam ampliar o desenvolvimento produtivo e ao mesmo tempo controlar a consciência do trabalhador sobre o mesmo.

Se Leonardo da Vinci expressa a transição de um mundo em que muitas instituições e características do homem medieval convivem com o homem moderno, de um mundo que é literalmente mundo pela exploração de novos continentes, também precisamos crer nas possibilidades de novos homens na transição em que vivemos.

Serres (2018) nos fala não de uma figura específica como expressão de uma época como fez Gramsci em relação a Da Vinci, mas de uma forma de viver, aprender, ver e se relacionar com o mundo, coisas e pessoas que caracterizam a geração no mundo global e digital: a Polegarzinha.

---

<sup>52</sup> O conceito de escola unitária será desenvolvido na próxima seção.

Adolescente (no feminino representando o destaque das mulheres no trabalho e estudos), vivendo na cidade, mas acessando o mundo por meio da rápida digitação com os polegares, com uma expectativa de vida de mais ou menos oitenta anos, pelo avanço que a medicina fez, essa/esse jovem é bombardeada por milhões de cenas (grande parte violentas), recebe, processa e repassa informações de uma maneira e tempo bem diferentes de seus antepassados. De nascimento programado e convivendo com etnias, religiões e culturas distintas, já não é de um lugar, mas de muitos. Sua língua e forma de trabalhar são igualmente singulares, e concordando com Serres (2018, p. 23), “amo de forma apaixonada esses jovens”.

Numa analogia com o Renascimento, em que a revolução provocada pela tecnologia inaugura possibilidades inéditas de conhecer, em que o clássico é reinventado, com ainda mais beleza e humanidade, cremos ser possível uma educação tecnológica como educação omnilateral.

E embora o mercado queira disso se apropriar, o que sobreviverá às aplicações financeiras, às transações comerciais, aos conglomerados, é o homem que se forma, com a ajuda de um ferramental que nos permite ler um texto em *pdf*, disponibilizado em um endereço eletrônico, enquanto na mesma máquina registramos nossas reflexões, ouvimos uma coletânea de músicas ao piano por meio do *youtube*, e trocamos impressões com colegas de estudos via *whatsapp* e *e-mail*.

Dessa forma, o debate sobre a Educação a Distância, modalidade proporcionada pelo desenvolvimento da tecnologia e assegurada por meio de política pública que garanta suas condições de totalidade, inserida no Ensino Médio, como etapa particular e especial da Educação Básica pelos sujeitos a que se destina, é estudo fundamental para reedificar – na modalidade e etapa, sua autoridade no processo educativo do homem moderno, para além da coisificação mercadológica, barata e reducionista com que tem sido apresentada e promovida.

Isto posto, na próxima seção, caracterizamos o Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica, à luz da defesa de educação omnilateral e nesta, a tecnologia como resultado do trabalho e a forma com que a Educação a Distância está na Reforma do Ensino Médio.

#### 4 O ENSINO MÉDIO ENTRE A EXCELÊNCIA E O CONTROLE: REFORMA PARA QUEM?

Depois de tudo até chegar neste momento  
 Me negar conhecimento é me negar o que é  
 meu  
 Não venha agora fazer furo em meu futuro,  
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me  
 esqueceu  
 Vocês vão ter que acostumar porque...  
 Ninguém tira o trono do estudar  
 Ninguém é o dono do que a vida dá  
 E nem me colocando numa jaula, porque sala  
 de aula essa jaula vai virar  
 O TRONO DE ESTUDAR (2015)

Em 9 de novembro de 2015, estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo iniciaram um processo de ocupação em protesto a uma reforma educacional que dizia reorganizar a rede de ensino do Estado. O discurso oficial era de centralização de etapas de ensino com finalidade de sucesso pedagógico. Na prática os números mostravam que escolas iriam fechar dando outra finalidade aos prédios públicos. Era uma reengenharia do governo para cortar gastos (G1.GLOBO, 2015).

Em apoio aos estudantes, entidades e organizações passaram a mobilizar-se, ao mesmo tempo em que ações policiais e judiciais agiam para debelar o movimento. Nos dias 06 e 07 de dezembro daquele ano, artistas, fotógrafos, ativistas e voluntários realizaram em duas escolas o que foi chamado de Virada Ocupação (2015). Todos convidados por uma ágil e eficiente ação, que em pouco mais de 24 horas reuniu quase duas mil pessoas para a organização e realização do evento. É, como afirma Castells (2013), a característica de horizontalidade dos movimentos na internet, que reduz a necessidade de liderança formal, criando uma rede de cooperação e solidariedade. Os estudantes passavam a desocupar as escolas após o anúncio do governo suspendendo a Reforma, mas o evento foi mantido e tornou-se comemoração da vitória. O artista Dani Black escreveu a letra da música (epígrafe que abre essa seção) para essa Virada.

Inspirada na limitação imposta às escolas de São Paulo naquele contexto, a letra bem poderia se aplicar à reforma nacional que chegaria no ano seguinte sob

forma de Medida Provisória às escolas de todo país em novos ataques à educação pública, em ameaça ao “trono de estudar”.

Antonio Gramsci, o filósofo sardo, ativista político, professor de seus companheiros no sindicato e na prisão, sabia quão preciosa é a escola que atenda integralmente às necessidades do homem moderno, construtor e construído numa sociedade industrial. Sua luta política e crítica intensa a posturas centralizadoras ou liberalizantes, levou-o ao cárcere no governo fascista de Benito Mussolini, na Itália de 1926.

Sem saber se o compositor Dani Black leu a biografia de Antonio Gramsci, seu apoio à luta de cidadãos adolescentes pode nos reportar a uma constatação que se aplica à história deste e de muitos outros inspiradores e defensores da sociedade de homens livres, de que se consegue cercear, mas não deter definitivamente uma ideia de liberdade. É quando afirma o compositor: “E nem me colocando numa jaula, porque sala de aula essa jaula vai virar” (O TRONO DE ESTUDAR, 2015). Gramsci continuou na prisão o que iniciara no Jornal *Ordine Nuovo*, em que no espaço físico e no espaço impresso, ajudava a chegar à escrita e à leitura, operários e depois prisioneiros como ele. Mais tarde escreveria em cadernos e cartas, educando politicamente para a posteridade.

Antonio Gramsci viveu uma curta e intensa história que esteve o tempo todo ligada à educação, que almejava e não recebeu, que construiu e compartilhou, que refletiu e defendeu. Vivendo numa região pobre da Itália e tendo sempre a constituição física frágil e debilitada, conheceu da escola primária seus traços mais retrógrados e preconceituosos, é o que registra Manacorda (2013) ao tratar das experiências escolares do filósofo sardo. Contudo, o biógrafo igualmente registra marcas positivas de mestres que no Ensino Secundário e no Curso Superior (que não chegou a concluir), inspiraram aprofundamento de estudos e reflexões que fizeram do pequeno e mirrado homem, o colossal intérprete da sociedade de seu tempo, que sequer as grades da prisão puderem conter.

Se a vida acadêmica lhe foi propulsão, é da experiência vivida entre operários, como dirigente do Partido Comunista Italiano, na liderança política como jornalista e deputado e na observação *in loco* da revolução socialista soviética, que Gramsci (2017) retira os ingredientes de suas lúcidas argumentações sobre a história dos homens:

Talvez se possa dizer que a história é mestra da vida e que a experiência ensina, etc., [...] mas só no sentido de que, sendo a produção dos acontecimentos reais o resultado de um concurso contraditório de forças, é preciso tentar ser a força determinante [...]. Sempre estamos na defensiva contra o “acaso”, ou seja, o concurso imprevisível de forças contrastantes que nem sempre podem ser todas identificadas (e negligenciar apenas uma delas impede que se preveja a combinação efetiva das forças que sempre dá originalidade aos acontecimentos), e podemos “atacá-lo” no sentido de intervir ativamente em sua produção e, de nosso ponto de vista, torná-lo menos “acaso” ou “natureza” e mais efeito de nossa atividade e vontade. (GRAMSCI, 2017, p. 299-300).

Estudando detidamente a proposta de escola do homem completo de Antonio Gramsci, Schleneser (2009) afirma que o intelectual busca no Renascimento a criação do novo homem, uma concepção em que o vínculo entre homem e natureza é reestabelecido, por meio do conhecimento e trabalho criativo. Gramsci busca na história os movimentos para estabelecer uma revolução cultural que pudesse associar a formação de um novo intelectual e a educação das massas, e encontrá-los na modernidade. Assim, se o Renascimento não provocou a transformação da consciência nacional, pois não atingiu as massas, a Reforma Protestante o fez na Alemanha por meio da ação de tradução da bíblia ao alemão vulgar, permitindo a expansão da revolução cultural à população – educação das massas para o conhecimento do texto sagrado. A associação desses dois símbolos é revolucionária e criadora.

Para Gramsci (2011), na infância subjaz no homem todas as tendências e é preciso que o contexto social lhe forneça as condições de desenvolvê-las, é esse o papel da educação. Os destinos do lugar, a cidade, já estavam nas mãos dos homens, marcado por uma secularização e ações conscientes e autônomas.

Trabalhando a expressão do arquiteto Alberti de que “os homens podem fazer tudo o que quiserem”, Schleneser (2009, p. 29) elucida o desdobramento dessa afirmação renascentista para entender a referência de Gramsci, que permite a criatividade, a afirmação da individualidade e da liberdade no contexto das Repúblicas que se formavam na Itália, a partir do século XII (SCHLENESER, 2009). A autora usa a pesquisa de Skinner (1996) para mostrar que naquele contexto já se temia que a riqueza concentrada e a formação das aristocracias corromperiam a vida pública, numa visão lúcida dos perigos provocados pelo acúmulo capitalista, que se confirmaria em pouquíssimo tempo.

O que se quer na educação do homem moderno não é sua adaptação às novas regras criadas por um mercado tornado cada vez mais internacional, mas sim que os homens nacionais se universalizem reciprocamente nas possibilidades que as novas relações trazem.

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são personificados emblematicamente como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem-coletivo, mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI, 2011, p. 357, tradução nossa).<sup>53</sup>

A escola, que o governo italiano da década de 1920 propunha em sua reforma, recebeu intensas críticas de Gramsci, pois a mesma não teria a capacidade de formar homens trabalhadores e sim homens máquinas. A defesa de Gramsci é a do trabalho como princípio educativo e não a preparação para tarefas mecânicas. Tanto lá como cá essa escola ainda não foi erigida, mas ainda pode e deve ser.

#### 4.1 ESCOLA INTERESSADA E TECNOLOGIA ESTRANHADA

A escola, dirá Gramsci, deve ser desinteressada, e o que à primeira vista pode parecer uma escola descomprometida é na verdade mais engajada, porque como resultado das transformações do mundo industrial, a escola está intimamente ligada ao trabalho. É escola unitária – instituição formativa com eixo pedagógico nessa civilização moderna do trabalho industrial, devendo ser a defesa daqueles que representam a classe social emergente: os trabalhadores.

Manter cultura geral, humanista, formativa (daí o desinteressada) e capacidade de trabalhar manualmente, essa é a proposta da escola unitária. Após os 18 anos, o humanismo continua existindo, mas dá-se primazia à formação profissionalizante. A escola deve ser formativa e rica de noções concretas.

Nosella (2010) destaca que mesmo antes de elaborar sua ideia de escola unitária, há nos estudos de Gramsci, desde o início, um princípio que será basilar em

---

<sup>53</sup> No original: “O homem moderno deveria ser umha síntese daqueles que som... hipostasiados como carateres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, os quais recriam, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci convertido em homem-massa ou homem coletivo, mesmo se mantemem a sua forte personalidade e originalidade individual” (GRAMSCI, 2011, p. 357).

suas discussões: estudo e trabalho como atividades que exigem o máximo de cuidado e seriedade.

Não se trata, portanto, de não respeitar as diferenças e contexto dos mais desfavorecidos, quando é exatamente a partir da classe trabalhadora e do trabalho que se pensa a educação; educação que não limite o filho do trabalhador a ofícios previamente escolhidos para ele, mas que ele tenha tudo e então seja verdadeiramente livre para escolher.

Todos admitimos enquanto país e sistema educacional, nossa grande falha no Ensino Médio (e não só nele) e que programas e políticas específicas vêm a ele se dedicando. Gramsci, cremos, é o grande revolucionário que dá ao Ensino Médio um caráter que até hoje ele não teve, aliás a toda a Educação Básica: a ligação entre humanismo e industrialismo e ambos em seu caráter desinteressado. Desinteressado no sentido de não formar para algo estanque e imediato: o Ensino Fundamental para o Médio; o Médio para o Superior e o Profissionalizante para o trabalho/mercado, o que contrariamente ao que se quer, é unilateral e interessado.

Refletimos, com certa licença, que até mesmo o termo médio, como algo que apenas está no meio, possa ter a mesma visão reducionista dada aos mil anos de história ocidental como Idade Média (séculos V ao XV).

Da mesma forma, como não é possível que um período histórico inteiro esteja apenas no meio de outros dois mais relevantes, não poderemos ter um período escolar inteiro, ligado a uma fase importante do desenvolvimento bio-psíquico-social humano, apenas como ponte de transição entre algo que é “fundamental” e algo que é “superior”. O Ensino Médio, portanto, não é apenas uma etapa numa linha ascensional do sistema escolar, é o que nos faz ver Nosella (2016, p. 70):

O Ensino Médio é uma fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação. É fruto de simplismo teórico a concepção do sistema escolar como uma linha homogênea, regular, ascendente e “infinita” que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente. Representação melhor seria uma linha curva ou um arco, onde o Ensino Médio é a pedra angular ou chave de abóboda (*chiave de volta – clef de vouûte*) do processo formativo e, portanto, do sistema.

Médio pode ser então, sinônimo de equilíbrio, moderação, ponto de excelência, continua Nosella. Quando Gramsci (2016) afirma, por exemplo, que por

meio do ensino do latim e do grego não se ensinava apenas línguas, mas toda a cultura de um povo, por meio do trabalho tecnológico, não se ensina apenas técnica, mas toda a história da humanidade acumulada, da qual o trabalho é o grande mote. Ele rompe com os limites impostos à escola pelos modelos sociais estabelecidos e inaugura a possibilidade de escola a partir da necessidade de formação do homem omnilateral, conceito marxiano que reformula de maneira original, e é dessa oportunidade de Ensino Médio que fala Nosella (2016, p. 63) e com a qual concordamos.

À luz dessa visão filosófica, compreende-se a preocupação de Gramsci com a fase escolar do Ensino Médio, por este representar o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é liberdade de se posicionar.

Deste modo a formação integral, a omnilateralidade que entendemos como defesa necessária no Ensino Médio como etapa da Educação Básica e incitada nas atuais diretrizes curriculares, serão apreciadas com o objetivo de refletir a possibilidade de que a Reforma do Ensino Médio realize o que faz crer como objetivo, em suas novas diretrizes:

Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). (BRASIL, 2018c, grifo nosso).

Políticas públicas para a educação são exigências de uma sociedade que realmente se arvora à defesa e garantia real dos direitos de todas as pessoas, e a participação de grupos e representantes que ouçam o que educadores e estudantes têm a dizer deve ser o mote que as orientem desde a concepção até a execução de tais políticas. Esse, no entanto seria o cenário ideal, já que no real:

[...] as reformas escolares que marcam a segunda metade do século XX podem ser descritas, em geral, do seguinte modo: uma decisão política intencional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. As reformas aparecem quase sempre



associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social. (BARROSO, 2008, p. 9).

Entre as várias características dessas reformas, Barroso (2008) aponta o caráter exógeno de sua elaboração mesmo quando apresentam aspectos participativos que as legitimam, o que podemos apontar na Reforma do Ensino Médio de 2017, que por meio de plataforma virtual realizou consulta pública e divulgou pela mídia a afirmação de que 72% da população (BRASIL, 2017d) era favorável ou tinha aprovado a Reforma. Este fato corrobora a asserção de Gramsci de que: “o Estado quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil” (GRAMSCI, 2017, p. 269). Manifestações de grupos, entidades e associações de profissionais da educação por todo o país e ocupação das escolas, no entanto, mostravam o contrário.

Isto posto, concordamos com Santos *et al.* (2018) quando destacam a velocidade com que as reformas educacionais que afetam diretamente o Ensino Médio têm sido realizadas, o que exige mais atenção por parte da pesquisa que aponte as contradições que o senso comum, guiado pela mídia, não permitem ver:

é importante debruçar sobre documentos de políticas públicas e decifrar pequenos códigos que muitas vezes “a olho nu”, sem um acompanhamento metodológico, tende a acarretar em interpretações simplificadas, vulgares, errôneas, baseadas em senso comum, opiniões particulares e achismos que impossibilitam, de fato, entender o que existe na implementação desse tipo de ação. (SANTOS *et al.*, 2018, p. 487).

Embora a forma frenética com que a Reforma do Ensino Médio tenha acontecido, desde sua introdução como medida provisória até a aprovação como lei, a movimentação em torno de mudanças para essa etapa da educação vem sendo não só discutida, como sofrendo a forte influência da rede empresarial e de organismos internacionais, como discutimos na seção 2 sobre Estado, política educacional e reforma.

Partindo de constatações sobre as fragilidades da Educação Básica no Brasil, das discussões e posturas ideológicas, o discurso é o da verificação (e aceitação) da realidade dos jovens da classe trabalhadora e, portanto, uma proposta de adaptação.

No Brasil, a juventude foi afetada pelas transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, pelo baixo ritmo de crescimento econômico e pelo processo de desestruturação do mercado de trabalho que caracterizou o período. Nesse cenário, o ensino médio torna-se parte da escolarização básica e necessária a todos os jovens, enquanto a velocidade das mudanças tecnológicas exige uma correspondência nos perfis ocupacionais. Assim, a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do **projeto pessoal** dos estudantes. Além disso, observa-se o crescimento do setor informal da economia, o que impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural. (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 7, grifo nosso).

Contrariamente à defesa com a qual nos alinhamos, a escola de Ensino Médio apresentada acima e corroborada pela atual reforma, é absolutamente interessada com foco em “perfis profissionais”, “necessidade socioeconômica”, “empreendedorismo”. Mais uma vez afirmamos a importância do âmbito econômico da vida, mas, construir a educação contemporânea a partir dele, por ele e com fim nele, é aleijar o humano para mais tarde rejeitá-lo por ser aleijado. Afirmando o papel que tem a escola pública em um texto intitulado “Ensino de 2º grau”, afirma Nosella (2016, p. 23):

Se a escola pública renunciar a sua função educativa geral, estará desnecessariamente ajudando ou até mesmo substituindo as organizações prático-educativas em sua função de treino profissional restrito e imediatista, ao passo que o inverso não acontecerá, ou seja, ninguém substituirá a função educativa-geral da escola pública.

Desde a década de 1940 as escolas profissionalizantes do chamado Sistema “S”<sup>54</sup> oferecem mensalmente milhares de vagas em cursos de formação profissional nos níveis qualificação e técnico. De acordo com a unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em Umuarama no ano de 2019 foram ofertadas 240 vagas em Cursos de Qualificação e preenchidas 88; 120 vagas em cursos

---

<sup>54</sup> Fazem parte do Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 20 fev. 2021.

técnicos e preenchidas 30 (SENAC, 2021)<sup>55</sup>. O serviço de qualificação pode ser feito por outra instituição. Indo a escola pública para um similar caminho de treinamento profissional, teremos mais do mesmo, ou seja, muito pouco.

Percebe-se que o apelo ao projeto pessoal, na nova lei de Reforma chamado projeto de vida, é utilizado para a defesa de um Ensino Médio que põe acento no mercado de trabalho e que, portanto, refere-se à classe trabalhadora, que precisa também “aprender a empreender” diante da grande probabilidade do desemprego ou trabalho sem vínculo empregatício ou intermitente, como requer a economia flexibilizada.

Com muito mais justiça, é exatamente para a classe trabalhadora que produz a riqueza, que a integralidade do conhecimento e não apenas o uso mecânico e funcional deveria chegar. Conhecimento de verdade, dizia Gramsci (1976), é aquele em que se compreende sua produção. Ele falava sob o advento da criação de uma Universidade Popular na Itália e já percebia que para os que mais precisavam, menos seria ofertado.

O que vemos em propostas maldotadas como a Universidade popular na Turim de Gramsci e na proposta de Ensino Médio para os pobres no Brasil, defendida pelos mais “eminentes” intelectuais do capitalismo no Todos pela Educação é “um brando e pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual das massas através do ensino” (GRAMSCI, 1976, p. 103).

Diferente do que pensa o senso comum de que estar em meio à tecnologia basta para conhecê-la, as afirmações de Gramsci nos conduzem à análise de que conhecer é diferente de saber usar. Grande parte de nós sabemos usar o computador, usar um automóvel, usar um celular, mas verdadeiramente conhecemos seu funcionamento e funcionalidades? Sabemos os princípios científicos que regem seus programas e funções. Alguém poderia objetar que isso não é necessário, pois estamos usando assim mesmo. É verdade, tanto quanto nossa total dependência fruto de nossa ignorância sobre a ciência por detrás desses aparelhos.

Partindo do pressuposto de que o objetivo da educação tem sido o de promover independência tal como está gravado no ditado libertário dos mais citados pelos neoliberais: “não dar o peixe, mas ensinar a pescar”. Pescar não é apenas um

---

<sup>55</sup> Informação dada ao telefone para a pesquisadora no dia 4 de março de 2021, pelo gestor da unidade de Umuarama situada na Av. Duque de Caxias, 5238, Umuarama, Paraná.

treino de lançar anzol preparado à água. O pescador estuda o vento e as marés; conhece o período de movimentação dos peixes rio acima ou em correntes marítimas; sabe a importância de preservar espécimes para garantir novas pescarias; o equipamento correto para cada tipo de peixe e muitos outros conhecimentos que nossas modestas hipóteses não alcançam.

Alguns ensaiam pescarias, mas a maioria terá que comprar o peixe. Não significa dizer que todos temos que pescar, mas todos temos que saber para inclusive valorizar e respeitar a atividade e o meio que a circunda.

A abordagem educacional para a inserção das tecnologias no ensino-aprendizagem, referindo-nos especificamente às tecnologias de informação e comunicação, tem sido um treino (e mal elaborado) do uso funcional de instrumentos e de acordo com Castells (1999) não se trata de incompetência ou impossibilidade de fazer de forma integral e verdadeira, mas de cumprir um plano de apenas dar o “suficiente” para o mundo/mercado de “trabalho”.

Não sendo nosso objeto de estudos, mas nos faz lembrar os documentários sobre educação na Finlândia<sup>56</sup> em que estudantes que corresponderiam ao nosso oitavo ano, têm aula de matemática em uma sala que é uma marcenaria em uma escola pública de um bairro ou cidade qualquer, pois todas recebem o mesmo. O interessante é a fala de um dos entrevistados que diz que nada daquilo foi invenção deles; que muitas das ideias postas em prática ali vieram de países que não a vulgarizaram como os Estados Unidos.

O não conhecimento impede a identificação da tecnologia como produção humana. A postura da maior parte é tratá-la como algo naturalizado pelo uso, ou como mágico e inexplicável. Obviamente todos sabem que é fruto do desenvolvimento da inteligência humana, mas tão distante da maioria que o mito de que só gênios podem pensar sobre essas coisas, ratifica-se.

Há um estranhamento em relação à tecnologia pois ela entra na escola (com recursos insuficientes) sem que a educação tenha dela se apropriado. Existe um universo de possibilidades que ela pode proporcionar, mas sem conhecimento sobre isso, a escola mostra-se como espaço paralelo. E se a informação e a comunicação

---

<sup>56</sup> Em 2015 o escritor e documentarista norte-americano Michael Moore produziu um documentário intitulado “Invasor Americano” (*Where to Invade Next*) em que viajando por vários países busca nos mesmos as formas pelas quais respondem aos problemas sociais. Na Finlândia, país número um do mundo em educação, esse é o foco do registro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nUMHGfjluU>. Acesso em: 27 mar. 2021.

atual dão-se em rede, na escola estudantes e professores olham por debaixo da trama da rede sem conseguir usufruir completa e conscientemente dos eventos.

[...] a pura e simples introdução destas tecnologias não é garantia desta transformação. Esta introdução é, portanto, uma condição necessária mas não suficiente para que tenhamos um sistema educacional compatível com o momento histórico. Desta forma, introduzir estas tecnologias exige compreender de forma mais ampla a necessidade de fortalecer os nós – as unidades escolares que por sua vez articulam-se intensamente com os valores locais – de tal forma a dar maior visibilidade entre eles, estabelecendo-se com isso as redes de conexão [...]. (PRETTO, 2003, p. 74).

Mais uma vez, é a advertência de que tecnologia em educação, que uma educação tecnológica e que realmente tenha o trabalho como princípio, é mudança cultural, que exige, por exemplo, do professor que ele esteja pronto a receber durante a aula uma informação que não está no seu manual, nos seus slides e nem na sua memória. O estudante acessa pelo *smartphone* averigua a fonte e a possibilidade de que seja confiável e divulgável (isso quando a tecnologia não é estranhada, havendo sobre a mesma uma visão crítica e responsável).

#### 4.2 ESCOLA ESTRANHADA E TECNOLOGIA INTERESSADA

A escola que ainda apresentamos aos nossos jovens é estreita em relação ao mundo em que estão imersos. Mesmo testemunhando as diferenças desde a estrutura física das várias escolas para os vários grupos sociais, nas cidades de porte médio a grande no nosso país, de maneira geral crianças e jovens são cidadãos de um outro mundo. Neste não há a limitação de informações e contatos com jovens de comunidades do outro lado do planeta, se não diretamente, por meio das mesmas influências e traços culturais que a comunicação virtual permite.

O clima escolar é definido de uma forma que não possibilitaria o desenvolvimento criativo de um Da Vinci e também não o faz pela Polegarzinha. Desde a estrutura material fechada com corredores e salas de aulas, como gavetas de um conglomerado à oferta de disciplinas, distribuição de horários, áreas, tempos e experiências presentes na cultura do currículo, tudo é estranho e inibidor.

Mais do que uma listagem do que e em que tempo ensinar, currículo não é algo dado e sim construído; não está isento de intenções e objetivos (e não falamos dos educacionais); não é estático, mas na atualidade, parece cristalizado.

Desnaturalizando o currículo, o que significa historicizá-lo, pode-se dizer que desde que a escola em qualquer nível se organizou para ensinar, isto é, planejou conteúdos, métodos, objetivos, temos currículo. Pautados em valores desejáveis para a comunidade ou agrupamento que representavam, especialistas estabeleceram o que ensinar, para que e como. No Brasil esses primeiros especialistas foram os jesuítas e alguns conteúdos eram vistos como úteis para ampliar a memória ou facilitar o raciocínio lógico. Isso não é um problema, é história, o problema é naturalizar isso e continuar fazendo da mesma forma *ad aeternum*. (BASSO; FIORATTI; COSTA, 2020, p. 196).

Estando o currículo atravessado por intenções nem sempre muito claras, embora muito presentes, a pergunta que, de acordo com Apple (2006, p. 21) se deve fazer, não é “qual é o conhecimento que tem mais valor” e sim “de quem é o conhecimento que tem mais valor”.

Sendo a proposta reformista<sup>57</sup> a de focalizar as pretensas necessidades e sonhos do jovem da classe trabalhadora – dominada, não hegemônica –, ofertando matrizes curriculares flexíveis de formação profissionalizante que atende às exigências de um mercado em constante oscilação (o que por si só já demonstra a impossibilidade de atender-lhe as necessidades), o currículo proposto recupera a lógica das competências.

A partir dessa relação trabalho-educação, Ramos (2011) explica como instalou-se no Brasil, por influência norte-americana, uma pedagogia das competências. Derivada da apropriação econômica de um conceito da psicologia como forma de adequação dos trabalhadores à nova produtividade industrial, foram transferidos para o currículo escolar as análises “das funções de ocupações e profissões industriais expressas em termos de aprendizagem” (RAMOS, 2011, p. 243).

Dessa forma, a pedagogia das competências apresenta-se com caráter de modernidade e inovação, mas é, de acordo com a autora, essencialmente conservadora por ter o “senso comum como lógica orientadora da ação humana e por reduzir todo o sentido do conhecimento ao pragmatismo” (RAMOS, 2011, p. 295). Nessa perspectiva a estrutura social é uma realidade dada, devendo o homem a

---

<sup>57</sup> A lógica do reformismo foi desenvolvida na seção 2 deste trabalho.

esta adaptar-se (senso comum). E é digno de ensino e aprendizagem, o que for útil à reprodução dessa sociedade (pragmatismo).

A ótica da pedagogia das competências valida como conhecimentos a serem transmitidos, aqueles aprovados pela “aplicabilidade ao exercício na produção de bens materiais ou serviços” (RAMOS, 2011, p. 222). Competência, então, diz respeito à ação, aparentando ser capaz de proporcionar a confluência entre formação e emprego.

Isso por si só já deve provocar um estranhamento do jovem em relação à escola, pois esta concepção curricular vem orientando os currículos escolares desde a década de 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como também a educação profissional tem sido, com idas e voltas, encampada e todos os problemas apontados lá (1990) estão presentes aqui (2020): desemprego, constatação de que os jovens estão desqualificados para o trabalho, alta taxa de evasão no Ensino Médio.

Considerando as implicações reformistas de diretrizes, programas e projetos não efetivados, o que ressaltamos é que são pelos menos 30 anos e, portanto, uma geração inteira sob essa condução, contando-se da retomada do enfoque profissionalizante da década de 1990 até aqui. Pode-se ainda retroceder-se um pouco mais e colocar nessa conta os anos 1970 e, assim, mesmo excluídas as intermitências, já teríamos ao menos duas gerações vivendo sob currículos com foco na pragmática preparação de habilidades, atitudes e conteúdos para o mercado / mundo do trabalho.

Se a “culpa” do insucesso do Ensino Médio reside, como continua a afirmar a atual Reforma, no currículo academicista longe da realidade do estudante e de seu sonho, por que o jovem continua não se reconhecendo na escola apesar da tal prática e objetividade propostas nas últimas décadas?

Em documentos que servem ainda de premissas para as propostas “inovadoras” de hoje, encontram-se uma miscelânea de linhas teóricas fazendo crer que todos têm a mesma análise para a educação e sociedade. Assim, em “Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013) são feitas referências a Edgar Morin e Paulo Freire, em completa desconsideração às suas visões, experiências e ações, ou seja, o oposto do historicismo que nos guia.

Usando de premissas de diretrizes e pareceres do período (Decreto nº 2.208/97 e Parecer CNE/CEB no 16/99), o citado texto organizado por Regattieri e

Castro (2013) e editado pela UNESCO, mostra que a rede em que está localizada como grande influenciadora, funciona eficientemente fazendo ecoar nos documentos nacionais e internacionais o mesmo acento.

As DCNEM colocam o desenvolvimento de competências básicas, divididas entre as áreas de conhecimento, como importante estratégia de organização e integração curricular. [...] perfil é definido a partir das competências que o estudante deve demonstrar ao concluir sua formação técnica de nível médio. O conceito de competência torna-se, assim, central no desenho do currículo, influenciando-o como um todo. [...]. Sem considerar a centralidade do conceito de competência, ou mesmo da adoção da assim chamada Pedagogia das Competências, o que o Parecer no 16/99 afirma sobre a metodologia e seu papel na integração do currículo não é contraditório com aquilo que é proposto pelas DCNEM e pelas normas que vão ser editadas posteriormente. (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 33-34).

Depois de fazer os apontamentos das várias convergências dos documentos orientadores brasileiros, as organizadoras do livro apresentam algumas experiências de Ensino Médio Integrado em instituições brasileiras, propondo ao final dois protótipos curriculares para Ensino Médio: orientado para o trabalho e demais práticas sociais e integrado à educação profissional.

Nos dois modelos a proposta é de uma organização curricular por núcleo, áreas, temas e projetos, numa disposição de 2.400 e 3.200 horas, respectivamente, em que são listados os objetivos de aprendizagem a serem usados na programação das ações. A título de ilustração elencamos um objetivo e suas conseqüentes ações em projetos nos 3 anos do Ensino Médio (EM) da primeira modalidade citada (orientado para o trabalho e demais áreas), correspondendo ao Ensino Médio regular anterior à Reforma.



**Quadro 3** – Exemplo de abordagem curricular para o Ensino Médio – Protótipo EM/UNESCO (Ciências Humanas)

<b>Área de Ciências Humanas e suas tecnologias</b>			
Objetivos de aprendizagem	Projeto do 1º ano: Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem	Projeto do 2º ano: Ação Comunitária	Projeto do 3º ano: Vida e Sociedade
16. Compreender como as novas tecnologias e as transformações na ordem econômica levam a mudanças no mundo do trabalho e exigem novos perfis de qualificação.	<p>Elaborar tabelas sobre as profissões desempenhadas pelos familiares dos estudantes, contendo os níveis de satisfação, realização e/ou frustração pelas escolhas profissionais.</p> <p>Identificar suas transformações, ao longo do tempo, e estabelecer os perfis atuais dos profissionais a elas dedicados.</p>	<p>Organizar ações coletivas para identificar, junto a profissionais e entidades educacionais e sindicais, quais as principais oportunidades de trabalho existentes no mercado local e regional.</p> <p>Produzir painéis para a divulgação dos resultados obtidos.</p>	<p>Criar painéis e outras manifestações coletivas (música, teatro, artes plásticas e festivais), para apresentar à comunidade o resultado da pesquisa feita com estudantes sobre que tipo de profissionais desejam ser.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas informações de Regattieri e Castro (2013).

Para cada um dos 42 objetivos propostos há uma ação dentro da temática eleita para o primeiro, segundo e terceiro ano e todas caminham nesse ritmo de atividades. Obviamente a questão aqui não é uma minuciosa análise do protótipo, que inclusive parece bem melhor do que o caminho pelos atuais itinerários formativos. Mas, é preciso observar que embora o documento concorde com as diretrizes do Ministério da Educação na época, utilizadas como base de discussão e defesa de universalização do acesso e qualidade do Ensino Médio, as proposições mal “arranham a superfície” da realidade social.

Há na fala das autoras durante a fundamentação do documento, o elogio à escola unitária, politecnicidade, trabalho e pesquisa como princípios educativos. E, então, lembramos Azevedo (2013) e Dias Sobrinho (2008)<sup>58</sup> na análise do sequestro semântico de conceitos ao serem associados ao oposto daquilo para o que foram gestados. A escola unitária pensada e defendida pelos intelectuais que se ligam à

<sup>58</sup> Questão abordada na seção 2 deste trabalho.

classe trabalhadora tem função de emancipação da mesma, e então é essa emancipação que guiará a discussão de currículo, que como já vimos é muito mais que desenho curricular.

No entanto, o que se vê nas propostas de ação são adequações e conformações ao modelo social. Não há em nenhum momento o questionamento sobre a estrutura social. Algumas vezes os dramas sociais aparecem, mas como questões que estão mal conduzidas e serão corrigidas à medida que todos forem “competentes”.

Voltemos ao quadro 3. Na coluna em que se lê: “Compreender como as novas tecnologias e as transformações na ordem econômica levam a mudanças no mundo do trabalho e exigem novos perfis de qualificação”, somos levados a refletir sobre: as mudanças no mundo do trabalho e como isso impacta a vida do trabalhador; o que é o trabalho sob o advento das tecnologias dos séculos XX e XXI? Quais as características e efeitos da ordem econômica na qual vivemos? Como ela se formou? Como pode ser transformada? Que qualidades (qualificação) posso desenvolver pela educação formal para participar ativamente desse processo? O que e como a escola precisa trabalhar para que eu possa construir isso?

No entanto, o que vemos na sequência do quadro como proposição de ações para uma educação inovadora e integral ao jovem estudante do Ensino Médio é fazer levantamento com a família sobre o grau de satisfação e insatisfação com a escolha feita pela profissão; descobrir quais profissões estão em alta no mercado e realizar exposições e apresentações sobre o tema.

Os estudantes reais das escolas públicas com os quais convivemos e trabalhamos, pensam e pensam muitas coisas; não param em averiguações. Questionam, querem saber. Possuem críticas por vezes ácidas nas quais precisamos intervir como forma de lhes recuperar a historicidade diante da aparência fatídica da realidade que se lhes defronta.

Essa escola, desse currículo, será tão ou mais estranhada quanto àquela enciclopédica que coloca ciência e produção de conhecimento longe de suas mãos, pois resulta de gênios mortos. Será estranhada essa escola que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, já que ele, desinformado é que escolheu a “profissão errada”. Será estranhada essa escola em que o jovem deve pesquisar para “escolher” a profissão em alta, no primeiro ano do Ensino Médio (no caso do

profissionalizante), apostando que o mercado a manterá assim até que ele se forme e possa trabalhar.

Essa escola que chama a isso de educar integralmente tendo o trabalho como princípio, causará muito estranhamento, pois a realidade em que esse jovem vive não corresponde ao que lá se diz, mesmo que ele não veja isso com clareza, ele sente e por vezes o sentimento é tão forte que, deslocado nesse ambiente, se vai, para continuar sua história fora da escola deslocado ou adaptado à força.

Apple (2006) narra uma história que poderia ser contada a partir de qualquer município ou cidade brasileira (mesmo porque ele trabalhou com Paulo Freire e com Secretarias de Educação no Brasil), mas foi vivida por ele em uma das comunidades mais pobres dos Estados Unidos onde nasceu: Nova Jersey. A experiência vivida por ele com aqueles estudantes marcou tanto sua vida que passou a dedicar-se a entender, trabalhar e desvendar essa situação.

Na história em questão ele fala do menino Joseph, 9 anos de idade. Mãe e pai trabalhadores da indústria. A mãe trabalhava no turno da noite e o menino ficava acordado para esperá-la. Com dificuldades de atenção e pouco interesse nas atividades físicas, o menino que já vinha de uma reprova, foi reprovado novamente pelo sistema por baixo desempenho em educação física e matemática. Apple, o professor, não conseguiu reverter a situação. No ano seguinte o menino foi embora da escola (que o expulsou), pois todas as suas dificuldades, na fala de Apple (2006), eram abordadas pela escola apenas com discursos e responsabilização dos pais. A última notícia que o autor teve dele anos depois foi que estava na prisão.

Essa escola era de modelo curricular orientado para trabalho, o mesmo que tentamos adaptar para a realidade muito semelhante daqui, já que falamos da mesma estrutura econômica capitalista nas proporções de um país “em desenvolvimento”.

Podemos, na batalha confusa e improfícua de interpretações entre áreas, sermos julgados por algum colega que diga que o exemplo das ciências humanas no quadro 3 não basta, pois são elucubrações. As ciências exatas podem com mais propriedade dar um enfoque formativo mais objetivo, aplicável, dirão alguns. Assim, só para não deixar de ilustrar, trazemos objetivos da área de Matemática e suas tecnologias.

**Quadro 4** – Exemplo de abordagem curricular para o Ensino Médio – Protótipo EM/UNESCO (Matemática)

<b>Área de Matemática e suas tecnologias</b>			
Objetivos de aprendizagem	Projeto do 1º ano: Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem	Projeto do 2º ano: Ação Comunitária	Projeto do 3º ano: Vida e Sociedade
2.5 Interpretar e resolver problemas combinatórios em contextos diversos, aplicando os princípios de contagem.	Discutir em grupo a probabilidade de se ganhar em um tipo de loteria que alguém da família costuma jogar.	(em branco no original)	Elaborar, para a oficina de monitoria, propostas de resolução de problemas de contagem sem fórmulas, apenas pelo uso dos princípios de contagem.
2.6 Utilizar a terminologia e a linguagem da Matemática Financeira para expressar ideias, discutir textos que as empregam e resolver problemas diversos.	Pesquisar como são feitos os cálculos de descontos previdenciários e as tabelas de previdência.	<p>Analisar ofertas de anúncios na mídia e comparar vantagens e desvantagens presentes em vários planos de pagamento de lojas da região.</p> <p>Analisar as contas da remuneração da caderneta de poupança e dos reajustes salariais etc.</p>	<p>Comparar diversas ofertas de aplicações financeiras.</p> <p>Pesquisar sobre o uso de cheque especial, as vantagens e os problemas que pode trazer.</p> <p>Fazer estimativa dos juros que estão embutidos em prestações e perceber quais são exagerados.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nas informações de Regattieri e Castro (2013).

Seguindo a mesma proposição temática de: escola e moradia como ambientes de aprendizagem, ação comunitária e vida e sociedade, na sequência dos três anos do Ensino Médio, percebe-se que não há projeto de ação comunitária para “interpretar e resolver problemas combinatórios em contextos diversos, aplicando os princípios de contagem”, nem como dar sequência para o exemplo da loteria. No segundo objetivo nos parece que há a mesma dificuldade de atender aos temas que se relacionam à coletividade, pois são expressados em ações de individualidade. E, mais uma vez, sem questionamentos à estrutura social que não permitirá aos estudantes muitas dessas ações na vida fora do ambiente educacional: escola estranhada.

Não só a realidade social difere da cantilena que a escola ainda está repetindo<sup>59</sup>, como a forma de os homens se relacionarem com ela também mudou. Serres (2018) responsabiliza os filósofos (os intelectuais, diria Gramsci) por não perceberem e anteciparem a realidade que se aproximava em que a tecnologia da informação e comunicação criaria, especialmente para os jovens, uma nova relação de aprendizagem.

Creemos que não se pode dizer isso de todos os filósofos. Algumas vezes, vêm, ao longo das várias ondas revolucionárias da indústria moderna e dentre elas a da revolução da comunicação, apontando a consequente necessidade de mudanças na escola, não só no campo do método, mas do exame e apropriação crítica das mudanças culturais.

No entanto, mesmo esses apontamentos não bastam se tentarem explicar mudanças de paradigmas culturais ao lado da preservação e até enrijecimento das distinções econômicas, políticas e sociais entre as classes, que por óbvio repercutem na cultura, pois não se separam essas instâncias na existência de cada um de nós.

E por não estarem separadas é que a inserção de tecnologia educacional ocorre de maneira interessada, respondendo a uma demanda de forma aligeirada numa frágil política de (des)continuidade.

Os laboratórios de informática das escolas jamais estarão atualizados o suficiente para acompanhar a avassaladora produção de máquinas, inovações e dados que criam a falsa sensação de inclusão e controle pelas informações. De acordo com o Programa de Acompanhamento Automático das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFODATA, 2021), existem 1.713.43 máquinas *on-line* distribuídas nas escolas brasileiras, numa rede de 47,3 milhões de estudantes (BRASIL, 2021a). Os números totais expressariam que temos em média 1 computador para cada 28.000 estudantes e isso não representaria nada.

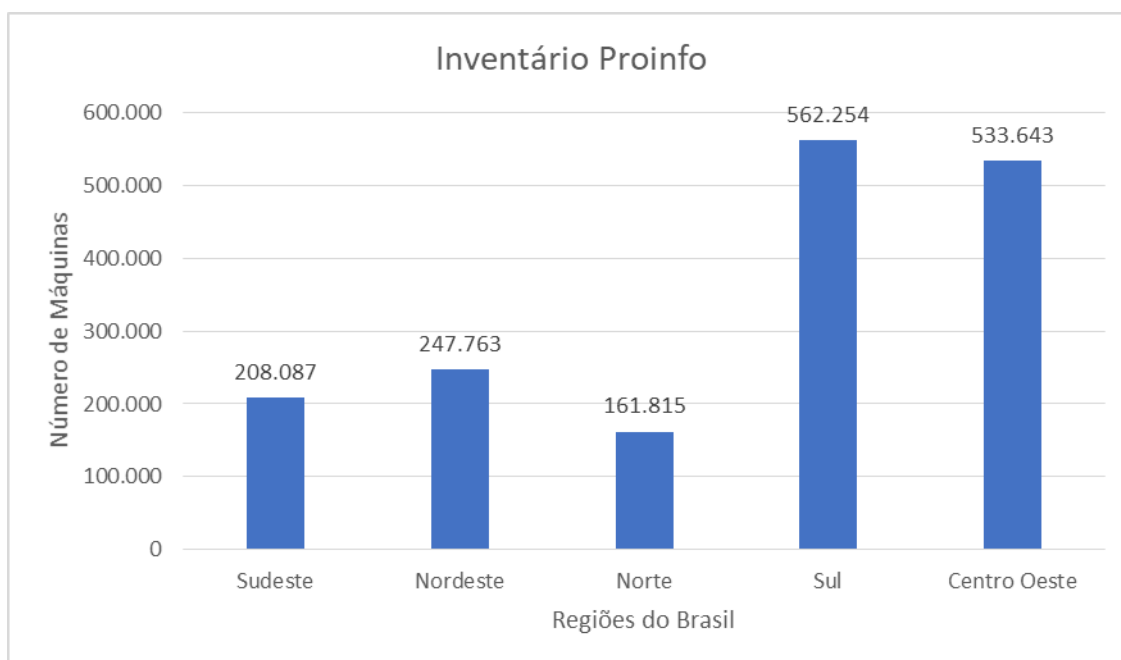
---

<sup>59</sup> Uma das frases de efeito (danoso diríamos) que ainda é pronunciada por professores em sala de aula é a fatídica “você tem que estudar para ser alguém na vida”. Ora, a criança, o adolescente já é alguém na vida. Já é um sujeito, um cidadão, que respeitada sua etapa de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, pensa, julga, analisa, escolhe, aprende, ensina. O “ser alguém” está sempre relacionado às posses, sucesso profissional, dinheiro, status. Conclusão: a maioria de nós, sujeitos trabalhadores, sem capital econômico, jamais seremos alguém na vida. É lamentável que digamos isso em sala se sabemos não ser verdade. Estar na convivência escolar, aprendendo, estudando, sendo copartícipe na produção de conhecimento, isso tem que ter um valor em si e um valor social “para além do capital”, parafraseando Mészáros (2005).

Considerando que existem outros programas, ações e parcerias, o número de máquinas será maior, como também é relevante a existência de um programa de alcance nacional, mas todos esses números precisam ser olhados sob a historicidade, sob a totalidade para que haja alcance, significância real.

Esses no gráfico 2 são números do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), regulamentado pelo Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), que distribui laboratórios nas escolas a partir da adesão de estados e municípios via Plano de Ações Articuladas (PAR) – Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), uma espécie de diagnóstico e plano de ação para a realidade de cada município brasileiro.

**Gráfico 2 – Número de computadores nas escolas brasileiras**



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir das informações disponíveis em PROINFODATA – Coleta de dados do projeto PROINFO/MEC de inclusão digital nas escolas públicas brasileiras (2021). Disponível em: <http://proinfodata.c3sl.ufpr.br/attendance/inventory/proinfo/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

De acordo com o gráfico a região sul é a mais atendida com o programa e isso se explica pelo fato de que os municípios que aderem devem responsabilizar-se por estrutura física de segurança, mobiliário e suporte instrumental de instalação para 17 computadores, uma impressora e um roteador (BRASIL, 2018a). Ou seja, recebe quem já tem alguma estrutura. Considerando a existência de realidades extremas em relação ao básico Brasil afora, em muitas escolas isso está longe de se efetivar.

Um ensino verdadeiramente tecnológico não se restringe à existência de aparatos (que já assinalamos são “atualizados” diariamente) e tampouco ao treino de alguns técnicos (quando existem) e dos professores, mas de toda uma mudança de postura, de cultura, que se expresse em mudança na coletividade, na organização econômica e na organização política.

Assim, não é tarefa que se expresse em números. Números que aliás acabam por dizer muito mais às empresas que fornecem os equipamentos que às escolas que os recebem. Nicho de mercado que se abre em forma de parcerias e terceirizações que se anunciam na nova proposta do Ensino Médio.

Na fala do gerente de políticas educacionais do Movimento Todos pela Educação (TPE, 2017) o prisma de abordagem para as tecnologias: “para estimular o uso de tecnologias digitais, parece ser essencial ter mais clareza sobre o retorno desse trabalho para o desempenho escolar e desenvolvimento das habilidades dos estudantes” (TPE, 2017, p. 5). Nada de novo: considerações pautadas em pesquisas realizadas por empresas e com ênfase nas avaliações de desempenho.

Os dados são da pesquisa “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula”, iniciativa do movimento Todos Pela Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Telefônica Vivo e Samsung, e estão disponíveis em um hot site com vídeo explicativo. O estudo, realizado pelo Instituto de Pesquisas Datafolha e pela consultoria Din4mo, ouviu 4 mil professores dos Ensinos Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de todo o Brasil no primeiro semestre de 2017. Os resultados revelam que os docentes estão dispostos a usar tecnologia digital em sala de aula e que, havendo ferramentas relevantes para o desenvolvimento do seu trabalho no ambiente escolar e as condições adequadas a esse uso, há um enorme potencial pedagógico a ser desenvolvido por meio dos recursos tecnológicos. (NOGUEIRA FILHO, 2017, p. 3).

Por óbvio, as propostas inovadoras com uso de tecnologia possibilitando e facilitando trabalhos na escola são importantíssimas, assim como a conexão de internet de boa velocidade. O que chama a atenção mais uma vez são as ligações de grupos, empresas e fundações na rede de influência e governança presente nestes projetos para a educação pública, que assim nos parece tornou-se uma consumidora interessante.

Uma empresa que surgiu como *startup* – jovens empreendedores trabalhando com soluções digitais: I-EDUCAR<sup>60</sup>, num pequeno município de Santa Catarina, a Portabilis (2021) desenvolveu um *software* livre<sup>61</sup> de gestão educacional com apoio da Fundação Lemann<sup>62</sup>. Essa fundação é também uma das mantenedoras da associação sem fins lucrativos, Centro de Inovação para a Educação Brasileira<sup>63</sup> que oferece produtos, ferramentas e assistência técnica para “boas práticas na educação básica pública” (CIEB, 2021).

A Cieb é um dos parceiros do Programa Educação Conectada<sup>64</sup>, instituído pelo Decreto nº 9.024 de 23 de novembro de 2017 com o objetivo de apoiar as escolas públicas na aquisição e expansão de internet de alta velocidade até 2024 para 100% dos estudantes em todo o país. Os vários manuais produzidos pelo programa e disponibilizados em plataforma própria ([educacaoconectada.mec.gov.br](http://educacaoconectada.mec.gov.br)) orientam a escola a fazer diagnóstico preciso de sua realidade, capacidade de estrutura, necessidade de velocidade pelo número de estudantes, empresas fornecedoras de sua região, para planejamento de contratação de serviço a ser financiado pelo educação conectada e depositado para a escola na conta do programa dinheiro direto na escola (PDDE<sup>65</sup>) ou em conta de associação local sem fins lucrativos.

Ball (2020) vem acompanhando ações de redes que igualmente evidenciamos nesta pesquisa. Exemplos como os que ele apresenta, somados ao olhar sobre o histórico de reformismo, descontinuidade e superficialidade de muitas de nossas políticas, nos alertam.

---

<sup>60</sup> I-Educar – software de gestão escolar. i-Educar por todo o Brasil: Portabilis e Fundação Lemann. Blog. [s.l.], 31 jan. 2018. Disponível em: <https://ieducar.org/blog/2018/01/31/i-educar-por-todo-o-brasil-portabilis-e-fundacao-lemann.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

<sup>61</sup> Softwares livres são aqueles que não exigem licença ou renovação de licenças para serem utilizados e neste caso os serviços prestados pelos criadores/fornecedores constarão de instalação, suporte e atualizações, portanto livre não significa gratuito.

<sup>62</sup> FUNDAÇÃO LEMANN. Por que a Fundação Lemann apoia a educação? São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/duvidas/educacao>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>63</sup> Participam da mesma associação Itaú Social, Natura, Fundação Telefônica Vivo, Omidyar Network e Instituto Península. Com apoio técnico da UNESCO e da Plataforma Porvir – produtora de conteúdo nascida do Instituto Inspirare e mantida pela Microsoft e por sua vez apoiada pelas mesmas fundações citadas acima

<sup>64</sup> Educação Conectada: inovação tecnológica impulsionando a educação brasileira. Parceiros. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/parceiros>. Acesso em: 17 fev. 2021.

<sup>65</sup> Criado em 1995 é regulado atualmente pela Resolução nº 6 de 27 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018b), do Conselho Deliberativo / FNDE / MEC.



A permeabilidade da lógica do capital, a hegemonia, se revela nos mais diversos âmbitos da vida. O mais novo e conceituado bom desempenho é o de ser um empreendedor, não de qualquer tipo, do tipo filantropo, mas que usa modelos de práticas comerciais e empresariais.

[...] filantropia de risco, portfólios filantrópicos, diligência privada, soluções empresariais, e assim por diante. Os “novos” filantropos querem ver impacto e resultados claros e mensuráveis em seus investimentos de tempo e de dinheiro. (BALL, 2020, p. 122).

Chamada de filantropia 3.0 num filantroc capitalismo, baseiam-se suas ações em soluções rápidas para problemas difíceis (o que já nos causa grande desconfiança). Em um dos exemplos dados por Ball (2020) a *Bridge Internacional Academies* (BIA) atua para fornecer essas soluções no campo educacional em lugares do mundo onde localizam a necessidade e oportunidade. Em 2009 recebeu U\$ 1,8 milhão da Omidyar Network (presente na Cieb brasileira), empresa de investimento filantrópico, fundada por Pierre Omidyar, dono da *eBay*, para criar a chamada escola na caixa. 200 escolas no Quênia e na Índia a baixo custo, com pequenas mensalidades e ainda assim lucrativas.

Outro exemplo usado por Ball (2020) é a experiência de Sugata Mitra, o professor que financiado pelo banco indiano ICICI e depois pelo Banco Mundial em outras localidades, colocou 250 computadores com internet em 110 locais pobres da Índia. Em meses crianças aprenderam frases em inglês, buscaram e compreenderam informações e manusearam a máquina sem dificuldades.

Em suas análises Ball (2020) diz ser difícil avaliar se os resultados desses investimentos que contam ainda com empreendedores locais, surtiram a tal solução rápida para a educação. Imaginamos que a chegada dessas estruturas novas e com a chancela de marcas internacionais com preços atrativos e possíveis, professores trabalhando por bonificação de alunos matriculados, em locais em que muito pouco existia, certamente causa alguma mudança.

Mas se for para mensurar qualidade teremos países na classificação do PISA em que há resultados positivos onde a rede é pública, e de igual modo onde é privada. Não é na classificação por avaliação que colocamos acento. Sem desconsiderá-la falamos de outra cultura, em que a educação não tenha como ação fundante o fornecimento de máquinas.

Contraditoriamente, a tecnologia é apresentada como ferramenta pedagógica e ao mesmo tempo, ovacionada como solucionadora de carências, e nos processos de terceirizações, fora do ambiente escolar, continuará desconectada da realidade da escola. Contraditoriamente no mundo que convida a ser digital, propõe-se um serviço ou pacote mais enxuto e aos moldes do que os mais pobres podem receber, trazendo para as escolas pequenas porções de digitalidade: tecnologia interessada.

#### 4.3 TECNOLOGIA: CRIAÇÃO SONEGADA

Sendo a tecnologia de informação característica, marca, elemento da sociedade, desde meados do século XX, com acentos de efetividade nas últimas décadas, seria necessário perguntar a professores, estudantes e pais se há o desejo de trabalhar com tecnologia no processo de escolarização?

Deveria haver o questionamento ou temor de que a tecnologia substituísse pessoas, profissionais ou outras formas de produção levando à vulgarização do conhecimento? Não demonstraria isso falta de compreensão real sobre o papel das coisas e das pessoas?

Talvez, mas não somente isso, as lentes distorcidas com que vemos a vida sob a ótica da mercadoria, que demonizou o aparelho de televisão na década de 1990, como babá eletrônica que substituiu a presença dos pais na atenção e entretenimento das crianças, faz o mesmo agora em relação ao *tablet* e ao *smartphone*.

Obviamente nenhum adulto responsável dirá que a televisão substitui livros, contação de histórias, brincadeiras, pequenas tarefas caseiras, desenho, pintura... Como também não negará que a televisão é uma forma de entretenimento, ainda mais em um país cujo acesso a outras expressões é dificultado pelos insuficientes salários da classe trabalhadora, pela pouca oferta de serviços culturais e, como em todos os outros países, pela mercadorização de tudo.

Para os que vivem do trabalho, esse do qual se fica com quase nada do resultado da produção, o cotidiano com os filhos sempre foi um desafio para prover os cuidados que a infância e a juventude exigem. Prole numerosa, mesmo quando em casa havia a presença constante e quase exclusiva da mãe, o tempo para os filhos ficava restrito aos cuidados de higiene e alimentação, quando não eram repassados aos irmãos mais velhos.

Percebemos uma romantização do passado, acusando-se os pais da atualidade de não acompanharem as tarefas escolares, o que não significa dizer que isso ocorria nas décadas anteriores à televisão e à internet. Cada período e consequentes mudanças no ritmo de produção, altera por consequência a organização e o cotidiano dos cenários domésticos. Mas, podemos afirmar que para os mais pobres os desafios são sempre mais intensos e a tecnologia da informação não é a vilã que rouba dos pais os filhos, ou dos filhos os pais.

A tecnologia não substitui e não é essa sua essência, nem função. Não substitui o contato, a experiência, a interpretação, a presença e o toque humano. Não rouba ou absorve nosso tempo; não dilui ou estabelece barreiras; não diminui ou amplia possibilidades. Nada disso acontece naturalmente. Mesmo quando as crianças aprendem sozinhas a usar o computador, alguém o colocou lá e o preparou para desvendar e estudar suas ações a fim de ajudá-las.

Os instrumentos, ferramentas, possibilidades são criações e desenvolvimentos do humano em sociedade. Como o são as decisões, omissões e induções exercidos por humanos que ainda se locupletam em controlar outros humanos por meio de um imbricado e histórico sistema de organização, que fazem a coisificação de nossas criações.

Numa retroalimentação, conceito que a eletrônica nos ajuda a entender: “ação de enviar elementos da saída de um sistema em direção a sua entrada, visando o controle e/ou reforço” (DICIO, 2021) as possibilidades de crescimento e desenvolvimento de todo humano vão sendo contidas e direcionadas. E assim temos o desenvolvimento de alguns humanos no desfrute individual, daquilo que só se produziu como esforço da inteligência coletiva humana; e a exclusão total ou oferta de pequenas doses de experiência que fazem com que outros tantos continuem buscando, por caminhos diversos e que muitas vezes só alimentam o mesmo sistema excludente.

Esse raciocínio não nos faz desistir, antes nos ajuda a enxergar que mesmo nas experiências insatisfatórias está presente o trabalho que, ainda que alienado, fragmentado, sonegado, continua a ser o mote das ações do homem: está nele a criatividade, a curiosidade, a inventividade, a superação e a revolução cultural. Basta que um pouco mais de espaço se abra, para que os que vivem do trabalho demonstrem sua força latente. Duas coisas então acontecem: 1) inicia-se um processo de libertação; 2) retoma-se um sistema de maior controle.

Forças em colisão. Rachaduras no bloco. Intervir ativamente de onde e como pudermos, lutando para desvelar o “acaso” das forças contrárias, e para isso nos perguntarmos sinceramente: qual é a nossa vontade?

#### 4.4 A FORMA DA REFORMA

Fevereiro nas escolas é tempo de retorno às atividades, é início de um novo calendário letivo. Para milhares de estudantes a expectativa de saber quem estará em sua sala, se vai conseguir um lugar legal para se sentar ou quem serão seus professores. Para aqueles que continuam na mesma escola, haverá sempre alguma permanência a lhe diminuir a ansiedade do novo. Há, no entanto, centenas de milhares que não sabem se, e como frequentarão a escola, pois há condições sociais adversas, que eles não conseguem dimensionar que podem alijá-los das escolas.

Para milhares de professores a expectativa é tanto ou maior, já que muitos sem contratos fixos garantidos por um concurso, não sabem com quantas aulas, em que escolas e em quais horários trabalharão. Não sendo poucos os motivos para ansiedades provocadas por essas situações de insegurança e instabilidade, em fevereiro de 2017 o governo anunciava a Reforma do Ensino e Bases da Educação Nacional em seus artigos nº 24, 26, acréscimo de 35-A, 36, 44, 61 e 62, na LDB (BRASIL, 1996b).

Nos colocamos aqui em análise dos documentos da Reforma do Ensino Médio, a saber a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), principalmente no que diz respeito à possibilidade da Educação a Distância nessa etapa de ensino, o que se tornou ainda mais debatido já que a pandemia da Covid-19 generalizou o ensino remoto emergencial autorizado e regulado pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 e pela Lei nº 14040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2017a, 2017c, 2018b, 2020d, 2020b).

Passamos a apresentação de determinados artigos, parágrafos ou incisos na tarefa que nos cabe na pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, de pensar se na forma e na substância a Reforma pode realizar o que se propõe, considerando o reformismo educacional, a mercantilização neoliberal, a

relação Estado e sociedade e todas as questões políticas, sociais e culturais nela implicadas e trabalhadas nas seções anteriores.

É no artigo 36, da Lei nº 13.415/2017 que trata do currículo e apresenta novos itinerários formativos, que aparece a inclusão da Educação a Distância, como possibilidade de cumprimento do mesmo. Vamos primeiramente a esse contexto criado pela nova lei (BRASIL, 2017a).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017a).

Se comparada com o artigo de mesmo número da lei revogada, encontramos na redação a supressão de termos que, cremos, fazem toda a diferença, no comprometimento do Estado com a educação. Aqui lê-se: “conforme e relevância e a possibilidade” no lugar do texto anterior, que citamos abaixo: “conforme disposto na Seção I” que trata de todas as disposições gerais para a organização da educação básica e seguindo diretrizes como:

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996b).

“Educação tecnológica”, “compreensão”, “processo histórico”, são termos que por si só não garantiam a efetividade da educação, mas certamente abriam imensas possibilidades de realização pela amplitude de significado e desdobramentos políticos e operacionais que incitavam, muito mais que seu substituto: “linguagens e suas tecnologias”.

Embora possa-se afirmar popularmente que ações importam mais que as palavras, concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao criticar o vocabulário, que na década de 1990, criava uma hegemonia discursiva nos documentos a partir de organismos internacionais, visto que palavras importam e muito, principalmente quando tratamos de leis. Essa lei rege a educação do país,

corresponde a um longo processo de lutas, discussões, alterações, disputas de poder e de concepções, num contexto em que era, e ainda é, importante marcar profundamente os espaços democráticos construídos e por construir.

“Linguagens e suas tecnologias” não conseguem descrever tudo o que o domínio da língua nacional e suas formas de expressão, constituídas e constituindo-se no processo histórico de transformação da sociedade, o que inclui artes, ciência, cultura, podem e devem fazer chegar a um estudante em processo de formação.

Lytard (2009) afirma o pressuposto de que o discurso do narrativo é inevitável para o discurso científico, ou seja, para comunicar suas descobertas, transformando-as em ações sociais, as ciências precisam apresentar-se por uma narrativa. O pragmático, tão exaltado pode, portanto, não dar conta da excelência a que se objetiva. Não é razoável que se substitua em matéria de direitos sociais, as questões do que é verdadeiro e justo pelo que é vendável e eficiente.

Pois o “povo” que é a nação ou mesmo a humanidade não se contenta, sobretudo em suas instituições políticas, em conhecer; ele legisla, ou seja, formula prescrições que têm valor de normas. Exerce assim sua competência não somente em matéria de enunciados denotativos dependentes do verdadeiro, como também em matéria de enunciados prescritivos tendo pretensão à justiça. (LYOTARD, 2009, p. 56).

Por povo aqui, o filósofo concebe sua expressão como Estado moderno, ou como diria Gramsci, Estado ampliado onde sociedade civil e sociedade política se integram. É possível fazer justiça aos jovens em um legítimo Povo/Estado que reduza a importância dessas legislações, excluindo-se dela as questões éticas? Cremos que não.

Nada disso é descaso ou pura simplificação de linguagem. Como afirma Ball (2020, p. 69) “há um conjunto de relações complexo e profundamente ‘efetivo’ incorporado em tudo isso”. Há um “conhecimento governante” e formas de gerenciar o capital que vão sendo incorporados à legislação educacional e ao cotidiano da escola.

Nosella (2016) ao tratar do Ensino Médio, diz que se no 1º grau (fundamental) o estudante se apropria do ensinado, é no 2º grau (Ensino Médio) que se pode reinventar e reconhecer o conhecimento como histórico e politicamente criados pelo homem. Só isso pode desenvolver consciência de si, autonomia, reconhecimento de sua própria historicidade. O que reduz, encurta, restringe, resume, empacota pode fazer bons consumidores, mas jamais formarão produtores e criadores.

Infelizmente a catástrofe social produzida no Brasil pelas classes sociais dominantes condena a grande maioria dos jovens brasileiros à prematura e desesperada procura de qualquer atividade produtiva social para sustentar a si e a família. Essa contradição social, frequentemente, acaba por ser internalizada acriticamente pelo pensamento e prática pedagógica que, em virtude disso, “prioriza” imediata e empiricamente o princípio da profissionalização do Ensino Médio. O descalabro social que nega à maioria dos jovens brasileiros uma escola de 2º grau unitária e de qualidade não pode determinar, nos educadores, uma adaptação acrítica da escola média à irracionalidade que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria; ao contrário, a própria irracionalidade será estabelecida como princípio pedagógico da escola média. (NOSELLA, 2016, p. 22).

Concordamos com o autor que esse dano é de tal maneira naturalizado que a própria legislação, orientada por organismos internacionais e o empresariado nacional, aceita e adapta-se à injustiça social, e isso se articula dentro do movimento reformista que propõe mudanças para não alterar.

Dentro do mesmo artigo 36 (BRASIL, 2017a) que se refere à organização curricular, os parágrafos vão tratando de responder à constituição geral considerando áreas, competências, habilidades, vagas e possibilidades de integração. E essa leitura vai demonstrando a contradição de que é feita a lei.

Historicizando mais uma vez essa reforma, acentuamos que ela está no bojo de um anseio da sociedade por um Sistema Nacional de Educação, e que, por diversas vezes, apela a essa consagrada ideia, atrelando-a à Base Nacional, no entanto a cada novo parágrafo, o texto repete seu “mantra” de flexibilização: “será feito de acordo com as possibilidades do sistema de ensino”, ou seja, não existem garantias pois os sistemas públicos ou privados é que responderão pelo que podem ou não fazer.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; **VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias** (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Está presente neste parágrafo inúmeras questões que nos suscitam interrogações, a começar pelo cumprimento das exigências curriculares. De que exigências trata esse parágrafo? São somente para a formação profissional? Ou para toda e qualquer área? Algumas respostas a esses questionamentos podem ser encontradas na Resolução nº 3, de 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Em seu capítulo sobre formas e ofertas de organização, antecedidas pelo estabelecimento de critérios pelo sistema de ensino, assim podem desenvolver-se,

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018c).

Dessa forma, instituições cadastradas e de notório reconhecimento pelo sistema público (que no caso da Reforma do Ensino Médio são os sistemas estaduais) poderão ofertar todas as atividades acima descritas. Tais instituições certamente apresentarão as credenciais que a legislação de cada Estado exige para o funcionamento de cursos: alvarás, certidões, laudos técnicos e inclusive projeto político pedagógico.

Isso certamente traz a muitas instituições a notoriedade que é possível de ser comprovada. Mas falamos de Educação Básica, de jovens de 14 a 18 anos de idade, cujo conhecimento científico em construção terá que ser o suficiente para atestar a capacidade da instituição em ensinar-lhes o que ele ainda não acessou como razoável.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018c).



Considerando o que a lei e a diretriz apregoam sobre a carga horária para o Ensino Médio, a saber: mínimo de 1.800 horas para a Base e total de 2.400 horas em três anos. De 800 horas, as atividades de Educação a Distância chegariam a 480 horas do total do curso ou 720 horas no caso do Ensino Médio noturno, abrindo-se espaço para que instituições, de notório reconhecimento, credenciadas ao sistema, realizem tal trabalho. A Reforma mal se implanta e empresas que congregam grandes investimentos na Bolsa de Valores, se preparam e convidam novos investidores para esse nicho de mercado aberto pela Reforma.

A SOMOS Educação (2019) congrega nomes que conhecidos pelo público no campo editorial educacional, foi agregando e absorvendo marcas na ampliação de possibilidades de explorar fatias cada vez maiores de mercado. Começando em 2010 pela fusão das editoras Ática e Scipione e o Sistema de Ensino SER, atraiu investidores da bolsa (IPO – oferta pública inicial de ações) formando a Abril Educação, que em 2015 assumiu o controle acionário de mais de 40% da empresa da família Civita e 100% da editora Saraiva, tornando-se a SOMOS Educação (2019). Com canais por toda a rede de computadores, convida possíveis parceiros e investidores e assessora com informações. Num dos canais dedicados ao Ensino Técnico, além das várias instruções para abrir o negócio e captar alunos, há o alerta em 2017 para oportunidade que a Reforma traz:

Acompanhe também as mudanças na educação brasileira. A educação técnica no Brasil pode passar por grandes mudanças nos próximos anos em razão da Reforma do Ensino Médio. Existem muitas hipóteses sobre o que pode acontecer em um futuro próximo, pois um dos itinerários formativos é justamente a formação técnica profissionalizante. A previsão é que aconteça um *boom* nas matrículas da educação técnica profissional. Mas você pode fazer esse acompanhamento pelo site do Ministério da Educação (MEC) (CANAL TÉCNICO, 2019).

O texto de fundamentos pedagógicos da BNCC do Ensino Médio (2017c) tem como subtítulo “foco no desenvolvimento das competências” que por si só, como abordado anteriormente, traz o pragmatismo e o reformismo educacional na recuperação de pressupostos das décadas de 1970 e 1990. Pode-se objetar que essa recuperação está agora mais consistente pela aplicabilidade dos itinerários formativos. Mas o que os especialistas apontam é que na verdade temos uma nova contenção de jovens para o Ensino Superior, que somado ao fatiamento da

educação geral em cinco itinerários, retira do jovem tanto uma formação sólida quanto a possibilidade de continuar estudando (SILVA, 2017).

E então, contrariamente a tudo quanto temos defendido e discutido, as tecnologias de informação e comunicação e a expertise da Educação a Distância são chamados para minorar a condição da classe que vive do trabalho colocando-se como a perspectiva de continuidade dos estudos. E sim, ela é. Mas deve ser junto com o ensino presencial. Deve ser uma escolha.

A associação da EaD com a possibilidade de estudantes trabalhadores de baixa renda e sem alternativas locais para estudarem, é compreensível no contexto da democratização do Ensino Superior nas últimas décadas. Porém, o que se chama democratização pode ser ainda uma “massificação mercantilizadora” (SGUISSARD, 2015), considerando-se que o montante maior de vagas foi aberto pelas instituições privadas.

Ao final da década de 1990, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informavam que o Ensino Superior se constituía, majoritariamente, de faculdades e que, entre essas, cerca de 92% pertenciam ao setor privado; em 2007, o mesmo órgão noticiava um aumento de 571% nos cursos a distância, mantendo-se a expressão do privado em comparação com o público (ALONSO, 2010). Dados do INEP de 2015 mostravam que as instituições de ensino público superior haviam crescido 39,8% em contraposição a 191% de aumento das privadas. Chaves (2010) afirma que essa expansão descontrolada do ensino superior privado pode ser observada como processo de desnacionalização da educação, já que grande parte dessas empresas são oligopólios internacionais como a Kroton, que no mesmo período (2012 a 2014) teve uma valorização de 314% de suas ações na bolsa de valores – Bovespa. (BASSO *et al.*, 2020, p. 229).

Infelizmente para aqueles de nós que defendemos a educação pública, gratuita e de qualidade, tendo a EaD como uma das formas de fazê-lo, a transformação desse modelo em mais um produto é triste, mas nada surpreendente, considerando-se inclusive que as tecnologias de informação e comunicação, principalmente as digitais, possibilitam a criação de grandes pacotes educacionais, atingindo ao mesmo tempo e com menos esforços, centenas de milhares de novos consumidores.

Mesmo que você não pretenda trabalhar com EAD no início, fique de olho na legislação, pois podem existir muitas oportunidades para aumentar o número de alunos (uma vez que você poderá atender pessoas de todo o Brasil). (CANAL TÉCNICO, 2019).

A experiência do Ensino Superior privado vai aos poucos estendendo-se à educação básica na abertura que a Reforma trouxe e a pandemia concretizou de maneira urgente e emergencial, tornando em 100% não presencial a educação nos vários níveis por todo o país. O documento que pauta toda essa organização a estendeu até o final de 2021, ou mais a depender do quadro da pandemia. A possibilidade é regulada pelo Parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020c), aprovado pelo Conselho no dia 08 de dezembro de 2020 e homologado pelo Ministério da Educação dois dias depois<sup>66</sup>.

O documento exarado pelo Conselho usa os termos Educação a Distância, ensino remoto e não presencial em diferentes momentos, mas estabelece a diferença entre os mesmos, admitindo que mesmo nas instituições em que a Educação a Distância já existe, ela também se encontra impossibilitada por não poder ofertar as instalações e serviços de atendimento ao estudante na situação de pandemia. Assim define o documento:

[...] as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação (p. 27); [...] Por atividades pedagógicas não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (BRASIL, 2020c.).

O que há nesse momento é então uma adaptação, uma transposição de um planejamento presencial para não presencial. Fazer o planejamento para Educação a Distância pressupõe pensar tempos, espaços e dinâmicas em uma lógica de trabalho e relação entre instituição e estudantes, que vai além de encontros síncronos semanais.

---

<sup>66</sup> O Parecer é um reexame do CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, revisando a extensão de período e tratando das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, tratando da excepcionalidade do ensino durante a situação de pandemia. A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para enfrentamento da pandemia, é onde se pautam as ações, decretos e portarias de todos os Ministérios. Antes do parecer quatro outras portarias foram lançadas para orientação das atividades não presenciais: Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020; Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020 e Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020d).

A adoção dessas medidas de ensino em situação de excepcionalidade gerou embates a partir da rejeição de cursos e colegiados ao que denominavam de Educação a Distância, e ao mesmo tempo debates sobre qual seria a melhor forma de restabelecer relações com a comunidade acadêmica. Isto demonstrou que mesmo em instituições de Ensino Superior com histórico e tradição de cursos ofertados na modalidade EaD, o desconhecimento e desconfiança ainda são grandes.

Alonso (2010) ao tratar do lugar da EaD na expansão do Ensino Superior aponta uma série de questões que nos ajudam a entender as ressalvas que permanecem em relação à mesma como: lógica de expansão privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas (licenciaturas); credenciamento de instituições sem clareza da arquitetura necessária em relação ao suporte que necessita em recursos humanos, especialmente formados para a atividade; ausência da perspectiva de sistema que possibilite convivência e integração na IES; falta de integração dos projetos e financiamentos à matriz orçamentária da instituição (pública); não profissionalização de professores e tutores ligados à modalidade; instalação problemática de polos como responsabilidade dos municípios (pública); infraestrutura precária em muitos locais.

Mesmo não sendo a EaD no Ensino Superior, objeto de nosso estudo, consideramos fundamental apontar essas questões por entender que a partir da experiência que nesta adquirimos, surgiu a proposição de trabalhar também a modalidade na Educação Básica. Obviamente existem resultados inegáveis e excelentes em relação ao número de pessoas que cursaram Ensino Superior e que provavelmente não o teriam conseguido se não fosse nessa modalidade.

Números da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019) do censo realizado em 2018 mostram para este mesmo ano 2.358.934 matrículas em curso totalmente a distância. As licenciaturas continuam a ser a maior procura: 324.302 matrículas em licenciaturas totalmente a distância. No mesmo ano as instituições participantes da pesquisa<sup>67</sup> apresentaram uma taxa de evasão de 22,2% em cursos totalmente a distância, considerando-se ainda que 11,9% das instituições pesquisadas aparecem como informação indisponível neste item.

---

<sup>67</sup> Participaram da pesquisa: instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) – Ministério da Educação (MEC) –, nos níveis de Ensino Básico, Técnico e Superior (Graduação e Pós-graduação); instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres; e instituições que atuam no âmbito da Educação Corporativa (ABED, 2019).

Os números são ainda mais impressionantes quando se olha para o total de matrículas. A evasão aumentou, mas a Associação entende que isso se explica inclusive pelo grande número de ofertas, o que já sabemos, resulta de um mercado promissor.

Seguimos nesse raciocínio para evidenciar que há uma repetida situação de dificuldades nas políticas públicas e consequente aumento de ofertas pelas instituições privadas. A resposta “lógica” vem rápido: o público não tem condições nem competência para ofertar e então o privado ocupa esse espaço. Esse discurso nos parece bastante senso comum, pois longe está das análises das redes de governança que evidenciamos e vamos relembrar.

Olhemos por exemplo para os pareceristas<sup>68</sup> os quais já destacamos no diagrama 1 do Movimento Todos pela Educação, e seus posicionamentos no documento que está neste momento orientando as ações de ensino não presencial em tempos de pandemia, o Parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020c). No tópico “Diagnóstico da Educação Básica no contexto da pandemia”, encontramos:

Há ainda uma questão central: as redes públicas estaduais e municipais terão condições de fazer as adaptações necessárias no ambiente escolar para o retorno às aulas. Um estudo do Instituto Unibanco estima que para evitar o colapso financeiro das redes públicas de educação básica, serão necessários recursos adicionais

---

<sup>68</sup> Mozart Neves Ramos é graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde foi professor entre 1977 e 2013 e reitor em duas gestões (1996-1999 e 2000-2003). Nos anos de 2002 e 2003, presidiu a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Também foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006), presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (2006) e presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010). Recém-empossado catedrático da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira do Polo do Instituto de Estudos Avançados de Ribeirão Preto (IEA-RP) da Universidade de São Paulo (USP), Ramos foi também diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <http://www.idea.unicamp.br/eventos/conversas-na-crise-discute-educacao-pos-pandemia-com-mozart-neves-ramos>. Acesso 01 jul. 2021. Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga e Mestre em Ciência Política pela UNICAMP, é professora aposentada desta Universidade/IFCH onde atuou também como pesquisadora do Núcleo do Estudos de Políticas Públicas/NEPP. Atualmente é Secretária Executiva do Ministério da Educação. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016) e Diretora Executiva da Fundação SEADE de São Paulo até 2016. Secretária de Educação de São Paulo de 2007 a 2009 e de Campinas de 1993 a 1995, quando presidiu a Undime. Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e na OCDE. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>. Acesso em: 1 jul. 2021. A comissão na íntegra é composta por: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora), Anderson Luiz Bezerra da Silveira, Mozart Neves Ramos, Suely Melo de Castro Menezes e Tiago Tondinelli (membros) (BRASIL, 2020c).

da ordem de R\$ 30 bilhões de reais, considerando as despesas previstas para 2020 num quadro de queda da arrecadação e restrição orçamentária, além do aumento das despesas para a adequação das escolas aos protocolos sanitários, aquisição de equipamentos, reformas nos lavatórios, materiais de higiene, ensino remoto, alimentação, compra de infraestrutura tecnológica, patrocínio de pacotes de dados de internet e adicional da folha salarial para garantir aulas de recuperação e a possível abertura das escolas nos finais de semana. Importante destacar que as redes de escolas particulares vêm fazendo adaptações importantes nas suas unidades, apresentam propostas detalhadas de planejamento da volta às aulas, revisão do planejamento curricular e guias de orientação aos responsáveis, alunos, professores e equipes administrativas. (BRASIL, 2020c, p. 86).

Se lemos corretamente, o mesmo texto que aponta as dificuldades da rede pública e os gastos que precisam ser realizados, destaca a competência das redes privadas em protocolos de retorno às aulas (e não estamos dizendo que não seja real essa competência). No tópico “Recomendações Gerais para os Sistemas de Ensino”:

Estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares: com o objetivo de desenvolver estratégias curriculares comuns, compartilhamento de infraestrutura, estratégias avaliativas, organização de processos integrados de capacitação e docente e ordenamento de ações e rotinas destinadas ao processo atual e à perspectiva de retorno às atividades pedagógicas ou aulas presenciais. A organização de redes de cooperação deverá proporcionar, também na pós-pandemia, um formato contínuo de cooperação entre sistemas, níveis de formação, formação continuada de professores e cooperação curricular. (BRASIL, 2020c, p. 98).

Caso não estivéssemos em uma pesquisa acadêmica, pautada em pesquisas de outros renomados e experientes pesquisadores – Azevedo (2013); Ball (2020); Castells (1999); Freitas (2018); Ramos (2011); Saviani (2007, 2008); Silva (2017, 2018) – só para citar alguns, tentariam enquadrar nossa fala como teoria da conspiração, exagero ou fanatismo.

De novo isso serviria para uma “avaliação” via *whatsapp* ou *facebook*, tão ao gosto do tipo mais baixo e violento do senso comum. Aqui nos pautamos em evidências de que os mesmos personagens que ocupam há décadas, em intervalos, cadeiras no Conselho Nacional de Educação, órgão de caráter mais zeloso da educação pública, não tenham tido condições de trabalhar mais arduamente na

construção do que propalam, mas o fazem com mais eficiência nas fundações em que atuam paralelamente.

Fundações e associações que acessam centenas de milhares de dólares ou reais para realizarem pesquisas que apontam as deficiências, gestadas e mantidas na educação pública, e as soluções no privado, com pesquisadores formados em grandes Universidades Públicas, onde certamente aprenderam a fazer pesquisa. E basta que acessemos as páginas das revistas, instituições e pesquisadores das Universidades Públicas para vermos o quanto tem sido produzido, debatido e apresentado também por essas instituições, no acompanhamento da trajetória educacional do país, em especial desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996b), e para nossa temática, de todas as Políticas Públicas em Educação e da atual situação de ensino na pandemia.

Sim, é fato que as escolas estaduais e municipais, em sua grande maioria, não terão estrutura necessária para a nova realidade, considerando-se como já citamos exemplo de contingenciando e diminuição de repasses.

De acordo com informações na página da Secretaria de Educação do Paraná, 30 escolas estaduais receberam laboratórios do Proinfo de 2000 a 2012, a maioria delas entre 2006 e 2008<sup>70</sup>. Cremos que a distância de tempo se deva não só à grande demanda do programa como a demora da própria escola, que depende da Secretaria de Estado, em atender o preparo de estrutura física. Parte delas construídas entre as décadas de 1970 e 1980, sequer possuíam instalação elétrica que suportasse a presença das máquinas em uma sala, mesma situação vivida quando da instalação de aparelhos de ar condicionado.

Outro programa de fornecimento de aparelhos é o chamado Escola Conectada do Estado do Paraná. Em parceria com o MEC (Educação Conectada) e a partir da adesão da escola, inicia-se um processo que faz não só a distribuição de *notebooks*, como também a adequação da rede elétrica. Os números chamam a atenção<sup>71</sup>, mas investigando páginas e documentos disponíveis não foi possível descobrir quantas dessas máquinas as escolas recebem, para dimensionar o impacto sobre cada uma delas. O lançamento oficial do programa deu-se em

---

<sup>70</sup> Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Programa Escola Conectada. FUNDEPAR, Curitiba. Disponível em: <http://www.fundepar.pr.gov.br/Pagina/Programa-Escola-Conectada>. Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>71</sup> A página da FUNDEPAR informa que a verba total é de R\$ 283 milhões, para beneficiar ao longo do programa, 2.151 escolas estaduais.

fevereiro de 2018. De acordo com a lista de escolas contempladas o Núcleo Regional de Umuarama que responde por 85 escolas recebeu em junho de 2019 equipamentos para 32, totalizando 1152 *netbooks*, 32 suítes gerenciáveis, 100 *datashows* e 190 roteadores *wifi*.

Respondendo à emergência de adotar atividades não presenciais na situação de pandemia foi instituído o Aula Paraná, por canais de televisão ou por aplicativo no celular para que o estudante assista às aulas gravadas. De acordo com jornal de grande circulação, o contrato ganho pela RICTV, atendeu às especificações técnicas e o valor teto para o Estado de R\$ 900 mil por mês. As aulas deveriam ocorrer até o fim deste mês de fevereiro de 2021, mas a reportagem de 14 de junho de 2020, entrevistou estudantes que afirmaram não assistirem mais as aulas e consideraram melhor a realização das atividades no *google classroom* (PEREIRA, 2020).

Soluções grandiosas e com resultados modestos demais para quem tem carência de tanto. Tudo muito ao gosto de uma cultura populista que não propicia uma educação sólida a seu povo e depois onera esse próprio povo com ações de emergência, que por sua vez prorrogam para um futuro incerto os preciosos investimentos que poderiam libertá-lo da dependência.

#### 4.5 UM DOCUMENTO INESPERADO (?)

Estaríamos com nossa análise encerrada e caminhando para as considerações finais quando chega às nossas mãos um documento inesperado. Não está no rol dos documentos com os quais vínhamos trabalhando, mas traz um outro elemento que não podemos deixar de acrescentar.

No dia 05 de janeiro de 2021 foi publicado pelo MEC e CNE a Resolução nº 1 (BRASIL, 2021b), definindo novas diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica. No novo documento está expresso, como já havíamos apontado nos documentos orientadores da representação da UNESCO no Brasil, tanto quanto o documento da BNCC, a mistura de conceitos que expressam compromissos e valores que diferem muito daqueles para os quais foram criados. Mais uma vez o “sequestro semântico”.

Não surpreende que seja a mesma a relatora, Mara Helena Guimarães de Castro, a assinar o documento que vimos anteriormente nas orientações para o ensino na condição da pandemia, trazendo o caráter de falência do público e



sucesso do privado e ofereça uma diretriz que leva à falência da educação profissional técnica e tecnológica pública e a uma consequente abertura para proveito do mercado.

Repetindo os termos trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, a nova redação das Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CEP, nº 1, de 05/01/2021) acrescenta como princípio: “a articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (BRASIL, 2021b).

Reafirmamos que não se trata de não querer formar para o trabalho, se o tempo todo defendemos que o trabalho é realmente princípio, essência de nossa humanização. Mas, que o conceito de trabalho que aqui está, de ocupação laboral, restringe a uma formação que não possibilitará o domínio técnico e tecnológico que a mesma resolução apresenta como fundamental. Então vê-se que o conceito de tecnologia pensado para o trabalhador é o que o limita a operar o instrumento tecnológico.

De igual forma o desrespeito às especificidades da Educação a Distância e aos profissionais de educação aumenta ao formalizar uma nova nomenclatura para o polêmico trabalhador de notório saber. Nos cursos técnicos presenciais e a distância, um instrutor de formação média ou superior poderá cumprir o papel de professor e de tutor. Há um capítulo inteiro para a Educação a Distância ampliando as possibilidades de oferta de vários cursos.

Lembramo-nos imediatamente da propaganda da SOMOS Educação (2019), que por fazer parte de uma das redes, por certo já sabia dessa possibilidade quando anunciou a parceiros e potenciais investidores que ficassem atentos às novas legislações do Ensino Médio. Instituições como essas estarão prontas a oferecer seus serviços em forma de “parceria” / prestação de serviços às instituições públicas que não tiverem estrutura, mas precisarem ofertar cursos para cumprir metas preestabelecidas.

Esperávamos que em algum momento novas legislações ameaçassem a escola que integra o ensino básico e profissionalizante. Ela não é ainda a escola de educação tecnológica, a unir industrialismo e humanismo, mas indiscutivelmente permitiu a muitos filhos de trabalhadores e aos próprios trabalhadores experimentarem ciência, técnica e humanidade, em ensino, pesquisa e extensão.

É muita coisa para filhos de trabalhadores. Eles precisam ser rapidamente treinados para o trabalho. Trabalho que não existe, pois ainda nos mantemos como exportadores de produtos primários e as indústrias que aqui estavam não precisam tanto assim desse lugar. Nós podemos fazer o serviço árduo e sujo sozinhos.

Esperemos seja relevado nosso tom de ironia, pois inesperado foi ter que escrever (tão depressa) sobre a reiteração de um imbricado conjunto de ações que diz salvar e promover, mas sobretudo manter sob controle a lógica desumana do mercado.

A presença da Educação a Distância no Ensino Médio não é perigosa, irresponsável ou precipitada, se considerarmos que as ferramentas que lhe possibilitam a execução estão cada vez mais popularizadas, inclusive entre os jovens. Que a depender das condições ofertadas, muitos professores formados também com a ajuda desses instrumentos, podem usá-los em suas atividades. O que não quer dizer que pelo país afora as escolas públicas estejam em condições físicas e humanas de fazê-lo. Mais do que isso, o poder público promotor da Reforma e os empresários, seus assessores, sabem disso e a escolha é por não capacitar escolas e profissionais públicos (pelo menos não de maneira suficiente), mas deixar campo livre à competência do mercado. Eis o que a legislação reformadora do Ensino Médio cria: o direito à educação, dever da família e do Estado, convertido em produto e serviço. Quem pague mais, chorará menos.

Assim, retomamos o questionamento que nos trouxe à pesquisa sobre o caráter com que a Educação a Distância está presente na Reforma do Ensino Médio. Se como forma de promoção de aprendizagem ou enquanto mecanismo de flexibilização e enxugamento de investimentos públicos na Educação Básica.

## 5 CONCLUSÃO

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque precisamos de toda vossa força. (GRAMSCI, 2011)<sup>72</sup>.

Fevereiro de 2020. Início de mais um ano letivo. As aulas iniciam ao mesmo tempo que notícias sobre um vírus que se espalhava na China. Um mês depois a Organização Mundial de Saúde declarava o estado de pandemia da então denominada Covid-19, doença provocada pela Sars-CoV-2 com sintomas semelhantes a uma gripe, mas com alto poder de contaminação, além de ser fatal ao afetar gravemente os pulmões.

Em poucas semanas, as lições que chegavam de alguns países era de que o não distanciamento trazia o preço de milhares de vidas pelo colapso do sistema de saúde. Aulas suspensas por tempo indeterminado. Com o agravamento da pandemia, sistemas de aulas remotas, monitoramentos e atendimentos via materiais impressos, passam a ser adotados por todo o país.

Julho de 2020, retomando a escrita depois de mais de 100 dias de isolamento físico provocado pela pandemia. São dias desafiadores em que as incertezas se multiplicaram ao lado de ações na Educação Básica e Superior que pareciam ainda irrealizáveis a curto prazo, ou minimamente muito difíceis.

Considerando-se que a Segunda Guerra Mundial terminou em 1945, gerações de pessoas somente ouviram contar, leram ou viram por filmes, documentários, fotos e relatos sobre o que se viveu. As informações mais marcantes vêm do número de feridos, mortos, órfãos e desalojados pelo dramático evento com seis anos de duração, antecedido por uma grande crise entre guerras, e por quatro anos da Primeira Guerra (1914-1918). Os homens e mulheres em 2020, que eram crianças e jovens nos mais diversos lugares contam das dificuldades, dos poucos recursos, do medo.

---

<sup>72</sup> Esse texto está na contracapa do livro "Cartas do Cárcere", tendo sido originalmente cabeçalho do Jornal *L'Ordine Nuovo*, assinado por Gramsci. O editor desse livro diz que "o epistolário gramsciano constitui a sua melhor biografia, porquanto é um fiel registo das profundas convicções que alicerçaram a sua vida" (GRAMSCI, 2011). Cremos não haver nada mais inspirador a dizer a todos que lutam pela educação e principalmente aos protagonistas da trajetória do Ensino Médio: os estudantes.

Analistas sociais dizem a partir do olhar para a saúde, economia e educação, que vivemos em 2020 um período tão estressante quanto aquele da década de 1940. Guardadas as devidas proporções, com os terrores da guerra, o medo, a insegurança, a negação da realidade, a suspensão de uma rotina e o estabelecimento de outra com outro sentido, ou ainda a busca de sentido, diante da realidade de um vírus sem prevenção medicamentosa “andando” por qualquer lugar, gera um cotidiano impensado.

Tanto quanto ocorreu no início das guerras, quando a pandemia começou, muitos imaginavam um desfecho mais rápido. O tempo passa e a volta à normalidade não dá mostras de ocorrer tão cedo e o que se vê é que a vida será diferente em muitos aspectos, ao mesmo tempo em que instituições que construímos como referência, precisam ser retomadas. Pessoas se casaram ou se divorciaram, formaram-se, tiveram filhos, mudaram planos durante a guerra.

A atualidade da pandemia em 2020 não permite, até esse momento, que as aulas presenciais e que a vida comunitária nas escolas de qualquer grau sejam retomadas, e o que a princípio podia ser uma interrupção passa a ser uma nova organização e as aulas a distância, tão temidas ou apenas negadas por muitos, e como possibilidade de 30% do currículo para o Ensino Médio – objeto de estudo desse trabalho, torna-se 100% estendido para toda a Educação Básica.

Fevereiro de 2021. O ano letivo inicia-se em muitos municípios, com distanciamentos e revezamentos de grupos de estudantes. Novos surtos da pandemia com o vírus modificado; poucas pessoas vacinadas; pagamos o preço pela negligência na governança, politização das discussões de interesse coletivo; negação da ciência. Auge dos números diários de mortos pela Covid-19, parecendo que o susto do primeiro óbito foi substituído pela naturalização de milhares mortes por dia.

Não temos a cultura do olhar historicista. Não temos uma educação que ligue o industrialismo e o humanismo, em uma consideração pelo trabalho como princípio humano e concepção integral do homem.

Ousamos nos perguntar o que faria Gramsci se estivesse aqui, preso, detido, impedido; vendo a sociedade e os valores pelos quais lutou, escreveu, discursou, ensinou, solapados pelo medo. A condução política da nação nas mãos de déspotas apoiados por outros tantos, que em nome do aumento extraordinário de lucros,

supressão de qualquer barreira a empreendimentos financeiros, apoiam o despotismo, subvertem qualquer iniciativa democrática, popular.

O que faria Gramsci? O que fez? Continuou a escrever, estudar, ensinar. Agiu de maneira historicista depositando na ferramenta que possuía toda a sua força e genialidade. Alguns dirão: mas ele não tinha outra alternativa. Ele tinha e fez uma escolha. Nós temos e podemos escolher também. Optamos por permanecer pesquisando, escrevendo, lendo, refletindo, pensando com constância a própria realidade, mesmo que esse trabalho por agora não tenha a repercussão desejada, ele ajudou a manter em uma professora, em uma pesquisadora em educação, a liberdade, ainda que no isolamento.

A prisão é um limite, como pode ser a situação possível de produção. O que estamos fazendo e o que isso pode inspirar (em nós mesmos), depende se é de liberdade o foco que nos guia.

A análise de Gramsci era diferente sobre esses problemas, sem cair, porém, na arrogância positivista de considerar que os problemas humanos podiam ser resolvidos pela ciência e tecnologia, nem tampouco na ilusão idealista da “independência” da vida intelectual e cultural com relação aos condicionantes econômicos e políticos. Gramsci considerava, ao contrário, que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”, a nova preparação técnica e profissional necessária para a mão de obra (desde a do trabalhador especializado até a do administrador), para esta controlar e dirigir o desenvolvimento industrial e também a nova sociedade que esse desenvolvimento, inevitavelmente, criava. (MONASTA, 2010, p. 15).

Este trabalho como todas as pesquisas começou com uma inquietação e termina com muitas outras. Nele discutimos o papel do Estado em um processo de mundialização/globalização da economia, essa área da criação e atuação humana como preponderante sobre todas as outras. Isso certamente mutila o humano que tendo desconsideradas todas as outras facetas de sua vida social, acaba por embrutecer-se a tal ponto de não se importar ou tão somente lamentar tentando bizarramente ser humano sem tampouco ser coletivo.

A dialética de nossa existência indivíduo/coletividade, eu/nós, ele/ela, materialidade/transcendência é de onde partimos e para onde nos encaminhamos na discussão da relação educação e tecnologia, na retroalimentação das essências do trabalho, liberdade, socialidade, universalidade e consciência. A Polegarzinha

vive ainda a experiência de uma escola interessada, sob o exercício de uma tecnologia estranhada, contagia-se pelo interesse tecnológico e estranha a escola que quer lhe expulsar.

A busca utópica de uma Polegarzinha Da Vinci (agora com nome e sobrenome), renascendo quem sabe como intelectual orgânico que pode não ter ganhado (ainda), mas lutou por sua escola (que ainda não existe).

Essa/e jovem tem com a tecnologia uma relação diferente, mas nem por isso fácil. Ainda existe uma mística forte de que a presença dos aparatos tecnológicos seja suficiente para uma educação tecnológica omnilateral. A EaD carrega a experiência de muitos profissionais e pesquisadores que sabem das reais (e virtuais) possibilidades de se trabalhar a educação por esses meios e sabem igualmente que nada substitui o humano, que sua atuação consciente é a pedra de toque na eficiência dessa ferramenta.

Na forma da(s) Reforma(s) encontramos discursos elaborados e por vezes difusos (propositalmente) fazendo crer que os objetivos propostos são mesmo emancipadores. Mas, a leitura do parágrafo, artigo, inciso, traz outro desenho: a conformação e adaptação ao que já está. A consolidação e reafirmação de um modelo dualista de sociedade e de escola. A apresentação de um lugar marcado ao filho do trabalhador, que, portanto, de tecnologia precisa apenas do operacional.

Assim, cremos termos atingido o objetivo de análise do caráter da Reforma a partir do reformismo educacional e da contradição, qualificando Estado, historicizando Trabalho, Tecnologia e Educação a Distância. Identificamos redes de governança influentes na indução e operacionalização de políticas públicas educacionais, tomando alguns programas como exemplo, para que pudéssemos responder a indagação preambular: Com que caráter a Educação a Distância está presente dentro da Reforma do Ensino Médio? A Educação a Distância será junto a outras modalidades, uma forma para promover aprendizagem e o chamado projeto de vida do jovem (que já vimos não é do jovem, mas para o jovem trabalhador), propalado pela reforma, ou mecanismo de flexibilização e enxugamento de investimentos públicos na Educação Básica?

Embora não haja ainda resultados objetivos da Reforma, pois esta estava incipiente quando estabeleceu-se o quadro emergencial da pandemia, repetindo a trajetória das políticas reformistas até aqui encaminhadas, confirmamos nossa hipótese do fazer para não resolver, apoiado em: modelo de flexibilização,

encurtamento curricular, parcerias, mercantilização, desprofissionalização, focalização, avaliação por resultados, encaminhamentos por meio de referenciais de mercado e rede de governança empresarial, evidenciando a presença da hegemonia do capital, que por óbvio não pode libertar o trabalho.

Nesse contexto a EaD está presente como flexibilização, enxugamento de investimentos, estabelecimento de parceria público/privado e privatização, com desrespeito a todas as condições necessárias à sua excelência. Esta não poderá, assim, ser copromotora de aprendizagem para a autonomia, pois não é esse o plano.

O que dizer então aos estudantes do Ensino Médio que ensaiam e pensam as mudanças inerentes de sua transição para o mundo adulto em que devem assumir os cuidados por eles mesmos e pelos que os cercam de maneira plena? Como alimentar-lhes a esperança? Se para quem já está em um caminho de insegurança em todos os contextos: de saúde pública e coletiva, de garantia de trabalho e sustento da vida, de respeito aos seus direitos e de todos, tudo enfim, encontra-se sob martelo inclemente de destruição?

Ou ainda mais: uma tese de doutorado poderia terminar com esses questionamentos e direção de mensagem? Creio que não seja usual, mas ousamos fazê-lo uma vez que nada está muito usual e nos parece ser urgente e vital que possamos dizer claramente o que pensamos, pois nunca houve tanta necessidade do óbvio.

A pesquisa parte de obviedades: é preciso investigar, observar, perscrutar, confrontar, refletir, desfocar, esperar, amadurecer, retomar, desprezar, separar, mostrar, focar, acreditar e desacreditar, ouvir, julgar e por fim escolher.

E é preciso muita resiliência e persistência. Então o que nos dizemos como quem diz aos jovens (e não tenham dúvidas de que direi) é que nestes tão sombrios momentos constrói-se (se eles assim estiverem dispostos a escolher, e todos nós precisamos estar) sobre os escombros de tudo o que se tem desprezado, inclusive a vida, um caminho muito mais sólido, ético, virtuoso e essencialmente humano.

Utopia dirão alguns. Sim, respondemos. De igual modo é por respeito ao que cremos estar em nossa essência. Nascemos livres, embora dependentes e ao longo de cada fase e de cada dia de nossas vidas, aprendemos.

Assim, como pesquisadora (e aqui me afirmo no verbo, no gênero e no ser) uso do atributo da pesquisa para deduzir que tenho coisas em essência e que na

vida as desenvolvo. Na dissertação de mestrado trabalhei com o tema liberdade e por toda parte que olho, lá está ela.

E essa lição primeira da natureza, de que livre nasci, dependente, mas livre, me ensina que ao longo da vida continuarei dependente de inúmeras formas, como todas espécies e reinos da natureza dependem uns dos outros. Conhecer e respeitar essa essência é vital, sábio e libertador.

Nasci livre de preconceitos, de marcas, de estigmas, de destinos traçados. Aqueles que me cuidaram, educaram, compartilharam comigo suas vidas, experiências, intencionalmente ou não, deram-me coisas positivas e negativas. Em qualquer pequena nesga de liberdade eu fui exercitando a minha, tornando-me mais responsável por mim mesma e pelos outros a cada dia.

As histórias de tantas pessoas próximas pela convivência ou pelos ideais, foram me ajudando a avaliar as experiências. A entender que não existe mudança imediata e que a transformação precisa se efetivar em uma dialética de humano-sociedade; sociedade-humano. Que isso acontece em diferentes tempos e momentos, pois as experiências dos outros e minhas não estão sempre sob meu controle ou abaixo do alvitre de meus desejos.

Ensinam-me essas histórias que posso influenciar tanto quanto me deixo influenciar, por mais devastadoras que sejam as circunstâncias. Que me aproximar daqueles que sonham e pensam como eu é importante, como também é importante tentar compreender outros sonhos e pensamentos.

Ao fim, reafirmo que por mais que pareça improfícuo no momento, continuo acreditando no poder criativo do ser humano por meio da sua essência do trabalho, da aprendizagem e da liberdade, temas que pautam e guiam minha vida.

Agradeço a Antonio Gramsci, que viveu sob as situações sociais e pessoais das mais desfavoráveis e que, assim, teve todos os motivos para a descrença, a entrega, a deserção. Que preso, permaneceu livre. Permaneceu escolhendo sua essência: trabalhou, pensou, pesquisou, escreveu e influenciou gerações de pessoas, que como eu deseja manter, por exercício, a inteligência, o entusiasmo e a força. Isso é o que tenho a dizer aos jovens: vocês são, se assim escolherem ser, maiores do que todas as destruições à sua volta. O caminho está por ser feito na caminhada. Eles passarão, sejam passarinhos!



## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**. São Paulo: ABED, 2019. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/). Acesso em: 10 jan. 2021.

ALONSO, Kátia M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APP SINDICATO. Contra a destruição da educação, NÃO à Reforma do Ensino Médio e à BNCC. APP Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Paraná, **Boletim da APP-Sindicato**, Curitiba, 2 ago. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/tag/reforma-ensino-medio/>. Acesso em: 2 maio 2019.

APP SINDICATO. Carta Aberta ao Governo do Paraná. APP Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Paraná. **Boletim da APP-Sindicato**, Curitiba, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/carta-aberta-ao-governo-do-parana/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Luiz A.; SHIROMA, Eneida O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 23 mar. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BARRETO, Marcelo M. Atraso na votação do orçamento asfixia educação federal. **Extraclasse**, Porto Alegre, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/01/atraso-na-votacao-do-orcamento-asfixia-educacao-federal/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BARROSO, João. Prefácio. *In*: KRAWCZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008. p. 9-13.

BASSO, Silvia E. O. **O debate sobre a educação no segundo reinado e a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879**. Orientador: Sezinando Luiz Menezes. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BASSO, Silvia E. O.; FIORATTI, Netúlio A.; COSTA, Maria Luisa F. A matemática diante da possibilidade do ensino remoto: uma discussão curricular. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 192-213, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8921>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BASSO, Silvia E. O.; SANTOS, Renata O.; OLIVEIRA, Dayane H. I.; MERTZIG, Patrícia Lakchmi L.; COSTA, Maria Luisa F. EaD, currículo e hegemonia: o necessário debate. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 225-241, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/559>. Acesso em: 15 maio 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Líquidas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNARDES, Antonio. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, Presidente Prudente, v. 2, n. 18, p. 39-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/602>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BERTOLDO, Haroldo L.; MILL, Daniel. Tecnologia. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 596-605.

BERTOLLETI, Vanessa; AZEVEDO, Mário Luiz N. de. A escola e 'A Reprodução': revisitando a obra de Bourdieu e Passeron. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p.89-104.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/12/Dicion-rio-do-Pensamento-Marxista.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 6975. Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Brasília, DF. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 11429. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 6377. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 9213. Brasília, DF, 28 maio 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/d1917.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12695.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840/2013, altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 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: 26 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Avaliação de Ciências**. Brasília, DF: OECD/PISA, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2015/matriz\\_de\\_ciencias\\_PISA\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília, DF, 26 maio 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: etapa ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio**, 2017d. 1 vídeo (30 s.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP\\_hyzM](https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfo**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 6 de 27 de fevereiro de 2018. Acrescenta e altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 30. Brasília, DF, 1 mar. 2018b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11945-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA6,-de-27-de-fevereiro-de-2018>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 21. Brasília, DF, 22 nov. 2018c. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 5 de mai. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 106, de 07 de maio de 2020**. Institui regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente de pandemia. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 159, p. 4. Brasília, DF, 19 ago. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 19/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 106. Brasília, DF, 10 dez. 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 114, p. 162. Brasília, DF, 17 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF. **Diário Oficial da União**: Seção X. Brasília, DF, 10 jun. 2020e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA 2021**: matriz de referência de análise e de avaliação de letramento financeiro. Brasília, DF: INEP, 2020f. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6983392](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6983392). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 3, p. 19. Brasília, DF, 6 jan. 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90891](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891). Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.eps.jv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CANAL TÉCNICO. Tudo o que você precisa saber para abrir uma escola técnica. 2019. Disponível em: <https://canaltecnico.somosensinotecnico.com.br/abrir-escola-tecnica/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. p. 183-224. *In*: GRINSPUN, Mírian P. S. Z. (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001. p.183-225.

CÁRIO, Silvio; ALEXANDRE, Arlete; VOIDILA, Tânia Maria. Investimento direto externo na economia brasileira nos anos 90: significado, alcance e consequências ao desenvolvimento. **Textos de Economia**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 103-136, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/6366/5888>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTANHO, William. Ministério de Damares estimula formação de casal como entidade familiar. **GZH**, Porto Alegre, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/06/ministerio-de-damares-estimula-formacao-de-casal-como-entidade-familiar-ckbtw1ue900dg01jfmaq918wv.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Claudio M. Escola é empresa? **O Estadão**, São Paulo, 28 set. 2011. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/escola-e-empresa-imp-778472>. Acesso em: 7 jun. 2019.

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

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Promovemos a inovação educacional**. São Paulo: CIEB, 2021. Disponível em: <https://cieb.net.br/#o-que-fazemos>. Acesso em: 20 fev. 2020.

COMCIÊNCIA. A corrida tecnológica: como a Guerra Fria impulsionou a ciência. Dossiê nº 32, 6 jun. 2002. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/guerra/guerra07.htm#:~:text=Foi%20o%20medo%20do%20holocausto,jornalista%20e%20escritor%20Bruce%20Sterling>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Nota oficial sobre a recomposição do orçamento da educação**. Brasília, DF: CONIF, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/4017-nota-oficial-sobre-a-recomposicao-do-orcamento-da-educacao?Itemid=609>. Acesso em: 11 fev. 2021.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2010.

COUTINHO, Carlos N. (org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COX, Robert W. Gramsci, Hegemony and international relations: na essay in method. **Millennium: Journal of International Studies**, Toronto, Canadá, v. 12, n. 2, 1 jun. 1983, p. 162-175. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03058298830120020701>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Cambios y reformas en la educación superior. *In*: TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. p. 95-140.

DICIO. Significado de retroalimentação. **Dicionário Online de Português**, Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/retroalimentacao/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DOURADO Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FATORELLI; Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo; MULLER, Rafael. Gastos com a dívida pública cresceram 33% em 2020. **Auditoria Cidadã da Dívida**, Brasília, DF, 25 jan. 2021. Disponível em: [auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/](http://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/). Acesso em: 5 fev. 2021.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Loveless: as crianças que o PISA ignora na China. **Avaliação Educacional**: Blog do Freitas, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/01/09/loveless-as-criancas-que-o-pisa-ignora-na-china/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 28 nov. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.



GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**: Antologia. Compostela, Porto, Portugal: Estaleiro Editora, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 6.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GRUNER, Clóvis. Um governo contra as humanidades. **Plural Curitiba**, Curitiba, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/artigos/um-governo-contra-as-humanidades/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

G1.GLOBO. Ocupações, atos e polêmicas: veja histórico da reorganização escolar. **Globo.com**, São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HELLER, Agnes. **O Homem do Renascimento**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1982.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 11. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 jul. 2018.

HORTA, José S. B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*:

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEITE, Carlos Willian. Os dez melhores poemas de Mário Quintana. **Revista Bula**, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARCOS, Maxwell. Friedrich August von Hayek: a escola austríaca no topo do mundo. **Terraço Econômico**, São Paulo, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://terraoeconomico.com.br/friedrich-august-von-hayek-a-escola-austriaca-no-topo-do-mundo/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MARTINS, Simone; COSTA, Maria Luisa Furlan. Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 61, p. 154-165, mar. 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Tradução de José Barata-Moura, jul. 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAN, José Manoel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&d0=54>. Acesso em: 12 nov. 2017.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia Educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NOGUEIRA FILHO, Olavo. O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula. **Todos pela Educação**, Brasília, DF, 6 nov. 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz N. de. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 18 ago. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. *In*: GOMES, Carlos M. FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-58.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

O TRONO DE ESTUDAR. Compositor: Dani Black. Vários intérpretes. Gravação independente. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/dani-black/o-trono-do-estudar.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Paraná é o primeiro estado a ter currículo unificado à BNCC. **Educação**. Notícia, Curitiba, PR, 26 nov. 2018a. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-e-o-primeiro-estado-ter-curriculo-unificado-BNCC#:~:text=26%2F11%2F2018%20%2D%2013,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-e-o-primeiro-estado-ter-curriculo-unificado-BNCC#:~:text=26%2F11%2F2018%20%2D%2013,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 2 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Referencial Curricular do Paraná: educação infantil e ensino fundamental. **Dia a Dia Educação: Educadores**. Curitiba, PR, 2018b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>. Acesso: 2 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **A Prova Paraná**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: <http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em: 2 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Contribuições para o Currículo da Rede Estadual Paranaense vão até 14/10. **Institucional**, Curitiba, 5 out. 2020a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Contribuicoes-para-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense-vao-ate-1410>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. Educação quer ouvir o que alunos paranaenses pensam sobre o Ensino Médio. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 9 nov. 2020b. Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2177&tit=Educacao-quer-ouvir-o-que-os-alunos-paranaenses-pensam-sobre-o-Ensino-Medio->. Acesso em: 1 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. Educação unifica a matriz curricular do ensino médio. **Ensino**, Curitiba, 21 dez. 2020c. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-unifica-matriz-curricular-do-Ensino-Medio>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020**. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 16 dez. 2020d. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

PAULANI, Leda. Dois anos de desgoverno: três vezes destruição: neoliberalismo, fascismo cultural e pandemia sem controle, em síntese trágica, devastam o país. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/01/21/leda-paulani-dois-anos-de-desgoverno-tres-vezes-destruicao/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PENNAFORTE, Charles; OLIVEIRA, Fabiana. Sistema-mundo e movimentos antissistêmicos: uma análise crítica da Venezuela pós-Chavez. **Brazilian Journal of International Relations**, Marília, v. 8, n. 1, p. 44-68, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/8913>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, Maria Eduarda P.; GAIOTTO, Paulo A. A memória como elemento constituidor de identidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR; EDUCERE, 2017. p. 8. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=A+MEM%C3%93RIA+COMO+ELEMENTO+CONSTITUIDOR+DE+IDENTIDADE&edicao=6&autor=maria+eduarda+pinto+pereira&area=>. Acesso em: 17 fev. 2018.

PEREIRA, Roger. Rede pública vai para 4º mês de ensino a distância. Como funciona o Aula Paraná? **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/aulas-suspensas-covid-parana-quatro-meses/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 2 maio 2019.

PORTABILIS. **Quem somos**. Içara: Portabilis, 2021. Disponível em: <https://portabilis.com.br/sobre/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PORVIR. **Inovação em Educação**. São Paulo: PORVIR, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PRETTO, Nelson. Educação e Inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **UnoChapecó**, Chapecó, ano 5, n. 11, p. 65-84, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4186>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PROINFODATA. Coleta de dados do projeto PROINFO/MEC de inclusão digital nas escolas públicas brasileiras. **Proinfo**. Curitiba, UFPR, 2021. Disponível em: <http://proinfodata.c3sl.ufpr.br/attendance/inventory/proinfo/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

QUADROS, Raquel dos S.; TOMÉ, Dyeinne Cristina; MACHADO, Maria Cristina G. Educação Profissional em Tempos de Capanema. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, maio 2012. p. 1-12. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_04/075.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_04/075.pdf). Acesso em: 10 ago. 2017.

RAMOS, Marise N. Concepção de Ensino Médio Integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO PELA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 18., 2008. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2008. p. 1-26. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 29 jun. 2017.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, Diane. **Blog de Diane Ravitch**: Um site para discutir uma educação melhor para todos. Jan Resseger: 25 anos de políticas educacionais fracassadas em Ohio são suficientes? Disponível em: <https://dianeravitch.net/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (org.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2.ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília, DF: UNESCO, 2013.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Renata Oliveira dos; TECLA, Camila Morteau; MENDONÇA, Patrícia L.L. Mertzig Gonçalves de Oliveira; COSTA Maria Luisa Furlan. Políticas Públicas de Educação: uma reflexão sobre o não lugar do ensino de sociologia. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. Especial 2, p. 486-492, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educação/POLÍTICAS%20PÚBLICAS%20DE%20EDUCAÇÃO%20UMA%20REFLEXÃO%20SOB%20RE%20O%20>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, jul./out. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2017.

SCANDINAVIAN WAY. Brasil lidera retrocesso democrático global, diz instituto sueco. **Scandinavian way**, 6 maio 2020. Disponível em: <https://scandinavianway.com.br/retrocesso-democracia-brasil-suecia-estudo/>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCHLESENER, Anita. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIGNIFICADOS. Significado de Loop. [Significados.com.br/7Graus](https://www.significados.com.br/7Graus), Portugal/Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/loop/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, Monica Riberio da. Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. *In*: FEIJÓ, Glauco V.; FARIA e SILVA, Thiago de (org.). **Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 15-28. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/arti cle/view/483>. Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, Monica Riberio da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, ed. 14, p. 1-12, maio 2006.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/14/educaccedilatildeo-profissional-no-brasil-da-industrializaccedilatildeo-ao-seacuteculo-xxi>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Economistas). v. 1 e 2.

SOMOS Educação. Quem somos. 2019. Disponível em: <http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula? Estudos e pesquisas. **TPE**, Brasília, 6 nov. 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. Paraná reúne mais de 600 escolas em grande assembleia para pautar futuro das ocupações. **Ubes**, São Paulo, 28 out. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/parana-reune-mais-de-600-escolas-em-grande-assembleia-para-pautar-futuro-das-ocupacoes/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

WOLTON, Dominique. **Sobreviver a internet**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003.

V-DEM. Sobe V-Dem. Relatórios. **V-Dem: Varieties of Democracy**, mar. 2020. Disponível em: <https://www.v-dem.net/en/about/>. Acesso em: 20 out. 2020.

VENTURA, Manoel; GRANDELLE, Renato. Ministério do Meio Ambiente anuncia que vai suspender ações de combate a desmatamento e queimadas a partir de segunda. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ministerio-do-meio-ambiente-anuncia-que-vai-suspender-acoes-de-combate-desmatamento-queimadas-partir-de-segunda-1-24611943>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VICENTE, Marcos Xavier. Para Seed, redução de aulas de humanas não vai impactar no senso crítico dos alunos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/seed-explica-reducao-aulas-de-filosofia-sociologia/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a05.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

VIRADA OCUPAÇÃO. Em momentos históricos, os artistas surgem como aliados importantes de causas coletivas. **Virada Ocupação**, São Paulo, nov. 2015. Disponível em: <https://www.viradaocupacao.minhasampa.org.br/>. Acesso em: 17 jul. 2019.