

COLÉGIO PEDRO II

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANA PRISCILA REZENDE DE CARVALHO

**OS EFEITOS DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

Analisando o conceito de “protagonismo juvenil” nos Projetos
Integradores do Novo Ensino Médio

Rio de Janeiro
2023



ANA PRISCILA REZENDE DE CARVALHO

**OS EFEITOS DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

Analisando o conceito de “protagonismo juvenil” nos Projetos Integradores do Novo Ensino
Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, ofertado pela Pró- Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica.

Orientadora: Janeleide Moura de Aguiar. Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social/UFRJ

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C331 Carvalho, Ana Priscila Rezende de

Os efeitos da mercantilização da educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) : analisando o conceito de “protagonismo juvenil” nos projetos integradores do Novo Ensino Médio / Ana Priscila Rezende de Carvalho. – Rio de Janeiro, 2023.

53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Janeleide Moura de Aguiar.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 3. Ensino médio - Reforma - Brasil. 4. Privatização na educação. I. Aguiar, Janeleide Moura de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

ANA PRISCILA REZENDE DE CARVALHO

**OS EFEITOS DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

Analisando o conceito de “protagonismo juvenil” nos Projetos Integradores do Novo Ensino
Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica

Aprovado em 01 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Janecleide Moura de Aguiar
ECSEB - CPII
Orientadora

Prof. Dr. Vinicius Fernandes da Silva
ECSEB - CPII

Profª. Dra. Carolina Zuccarelli Soares
Universidade Federal Fluminense / PPGS

Rio de Janeiro

2023

Dedico este trabalho ao meu filhote que, em breve, será um jovem neste Brasil. Estudo e luto; luto e estudo para construir coletivamente um futuro em um mundo mais justo para ele e para todos os jovens brasileiros.

Dedico também aos movimentos estudantis aguerridos e conseqüentes que estão em luta para barrar o retrocesso no direito à educação.

*Ser jovem e não ser revolucionário é uma
contradição genética (Che Guevara)*

RESUMO

O presente trabalho parte da compreensão de que a escola continua a ser um dos mais importantes espaços de socialização em nossa sociedade, sendo historicamente um *locus* de disputas de sentidos e projetos de sociedade. Mais recentemente, com a hegemonia neoliberal, surgem grupos econômicos privados cada vez mais instrumentalizados com o objetivo de exploração para o lucro, configurando um cenário de mercantilização da educação. Neste contexto, se buscou discutir como a dimensão educacional tem sido parte de novas dinâmicas do capital, que intensificam um processo de mercantilização da educação. Alguns marcos regulatórios para as recentes reformas educacionais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio receberam especial atenção e destaque nas análises, em especial ao se pensar seus efeitos na política pública Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha foi analisar um livro didático referente aos chamados “projetos integradores”, uma proposta que surge com as reformas educacionais aqui debatidas e que tem como principal objetivo articular diretamente as “competências” que lhes são basilares que, entre outras coisas, objetivam promover o “protagonismo juvenil”. Investigando a hipótese de que existe uma intencionalidade na construção de consenso ideológico, capaz de incidir na constituição ideológica das juventudes, incorporando-as na razão de mundo neoliberal. Em suma, neste processo, o capital buscaria disputar o controle da produção de materiais didáticos e dos sistemas escolares, interferindo na concepção de ensino-aprendizagem e no próprio processo pedagógico.

Palavras-chaves: Novo Ensino Médio; Mercantilização da educação; Protagonismo juvenil; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

ABSTRACT

This work is based on the understanding that school continues to be one of the most important spaces for socialization in our society, historically being a locus of disputes over meanings and societal projects. More recently, with neoliberal hegemony, private economic groups have emerged that are increasingly instrumentalized with the aim of exploitation for profit, configuring a scenario of commodification of education. In this context, we sought to discuss how the educational dimension has been part of new dynamics of capital, which intensify a process of commodification of education. Some regulatory frameworks for recent educational reforms, especially the National Common Curricular Base (BNCC) and the Secondary Education Reform, received special attention and prominence in the analyses, especially when thinking about their effects on public policy National Textbook Program (PNLD). The choice was to analyze a textbook referring to the so-called “integrative projects”, a proposal that arises with the educational reforms discussed here and whose main objective is to directly articulate the “competences” that are fundamental to them, which, among other things, aim to promote the “youth protagonism”. Investigating the hypothesis that there is an intentionality in the construction of ideological consensus, capable of influencing the ideological constitution of young people, incorporating them into the neoliberal *raison d'être*. In short, in this process, capital would seek to dispute control of the production of teaching materials and school systems, interfering in the conception of teaching-learning and in the pedagogical process itself.

Keywords: “Novo Ensino Médio”; Commercialization of education; Youth protagonism; “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1. O Novo Ensino Médio e a atuação de grupos privados	13
1.1 Histórico da articulação empresarial e sua atuação na educação brasileira	13
1.2 A aprovação do Novo Ensino Médio e sua relação com a BNCC e o Plano Nacional de Educação	16
Capítulo 2. O processo de financeirização da educação brasileira	21
2.1 Qualificando o conceito de financeirização	21
2.2 O processo de neoliberalização no Brasil	22
2.3 As estratégias dos grupos privados no campo da educação: o associativismo, o parasitismo no aparelho estatal e o acesso ao fundo público	27
2.1 O movimento em direção à educação básica: o caso do grupo Kroton/Cogna e sua participação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.	31
Capítulo 3. Análise do livro didático. Discutindo a ideia de “protagonismo juvenil”	34
3.1 Debatendo o percurso metodológico de análise de material didático	34
3.2 Retrocessos da BNCC e do NEM e o lugar da Sociologia	36
3.3 A pedagogia das competências e a proposta dos projetos integradores	38
3.4 Olhando para dentro do livro:	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se alinha a um conjunto de estudos que tratam das políticas educacionais, em especial de temas como currículos, reformas, diretrizes, orientações e teorias, argumentando que não são questões técnicas, mas políticas.

Ao olhar, pela primeira vez, os novos materiais didáticos produzidos para o Novo Ensino Médio, não foi uma mirada sem intencionalidade. Como explicita Amaury Moraes (2022), não há um “currículo natural, a ser descoberto”, bem como não há reformas, teorias ou diretrizes educacionais neutras. Desse modo, ao folhear os livros didáticos, em especial, a série de livros em torno dos “Projetos Integradores” e dos “Projetos de Vida”, iniciava uma busca para compreender como as mais recentes disputas de sentidos e interesses em torno da educação se materializam naquelas folhas.

Esse interesse se iniciou a partir dos diálogos que travei com meus colegas do curso de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica. A maioria já atuando em sala de aula, inclusive, em diferentes disciplinas, tanto na rede privada, quanto na rede pública. Comentavam, recorrentemente, sobre a qualidade dos livros didáticos dos últimos anos. Um relato de um professor de sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro, especialmente, me chamou atenção. Ele descrevia existirem salas na escola em que trabalha que serviam somente para empilhar livros que não eram utilizados. Ele mesmo dizia que já havia tentado utilizar dos livros didáticos para suas aulas, mas que não via condições, pois os materiais, especialmente os de Ciências Humanas, “esvaziavam de sentido” os conteúdos. A maioria deles reconhecia que isso era fruto das mudanças ocorridas no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), após a aprovação do Novo Ensino Médio, o “NEM”¹.

Dessa forma, a partir desse interesse, fui em busca de uma bibliografia que estivesse se debruçando tanto sobre o processo de aprovação do NEM, quanto sobre as consequências de sua implementação. De partida, alinhamos à hipótese dos autores Silva, Pires Ferreira e Abreu (2022), de que a recente reforma do Ensino Médio faz parte de “um movimento das novas dinâmicas do capital, que intensificam um processo de

¹ A partir da lei 13.417 de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), constituindo o que ficou conhecido como Novo Ensino Médio (NEM).

mercantilização da educação” (p. 81), tendo a educação o papel primordial de legitimação de “uma nova razão do mundo” (DARDOT e LAVAL, 2016).

Esse papel da educação na construção de novos padrões sociais, maneiras de viver e subjetividades é reconhecido historicamente e deve-se à percepção de que a escola continua sendo um dos principais espaços de socialização e, mais recentemente, vista como um campo a ser explorado com o objetivo do lucro, a partir da hegemonia neoliberal. Por isso, o capital disputa o controle da produção de materiais didáticos, dos sistemas escolares, das reformas educacionais, da concepção do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do próprio processo pedagógico (SILVA, PIRES FERREIRA E ABREU, 2022). Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é refletir, a partir da análise do material didático que é produto das recentes reformas educacionais, os consensos que têm sido construídos a partir da educação, principalmente, em torno da ideia de “protagonismo juvenil”. A hipótese é de que este consenso visa incidir na constituição ideológica das juventudes, incorporando-as na “nova razão de mundo neoliberal” (DARDOT e LAVAL, 2016).

O capítulo 1 apresenta uma descrição histórica da elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), buscando evidenciar as disputas nesses processos e a participação associada e direta da classe burguesa.

O capítulo 2 aprofunda na caracterização dos processos de financeirização e neoliberalização no Brasil e seus impactos no campo da educação. Isso se justifica, na medida em que, no capítulo 1 construímos a argumentação de que a abertura do aparelho estatal para grupos privados tem a ver com a entrada e o desenvolvimento do neoliberalismo no país. Ademais, esse processo tem como ponta de lança a financeirização da educação, que permite não apenas uma acumulação de capital, como também de hegemonia política e social dos grupos privados.

Por fim, o capítulo 3 constrói uma discussão sobre o método de análise de materiais didáticos e em sequência realiza uma análise das propostas político-pedagógicas da BNCC e do NEM a partir de um léxico de palavras que se faz presente nestes documentos. Posteriormente, a fim de aprofundar sobre como essas ideias se articulam no cotidiano escolar, olhamos para o material didático que tem como uma das funções mediar o processo

de ensino-aprendizagem. Analisou-se um livro didático referente aos chamados “projetos integradores”, uma proposta que surge com as reformas educacionais aqui debatidas e que tem como principal objetivo articular diretamente as “competências” que lhes são basilares que, entre outras coisas, objetivam promover o “protagonismo juvenil”.

Capítulo 1. O Novo Ensino Médio e a atuação de grupos privados

Neste capítulo, abordaremos, a partir da bibliografia, a atuação histórica de grupos privados no campo da educação brasileira e como isto se desenrolou até a situação atual de aprovação e implementação da reforma conhecida como “Novo Ensino Médio”. Reforma a qual tem participação direta de grupos privados empresariais do campo da educação, os quais serão citados e analisados a seguir.

1.1 Histórico da articulação empresarial e sua atuação na educação brasileira

Para compreendermos o processo de aprovação do Novo Ensino Médio, conhecido popularmente como “NEM”, é preciso que retomemos, pelo menos, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A CF, ao passo que determinava que a educação era um direito de todos e um dever do Estado e da família, estabelecia princípios-base para educação. Por sua vez, a LDB veio afirmar a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabeleceria os conhecimentos, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para cada criança e jovem na educação básica, norte a sul deste país.

Desde então, diversos marcos legais, inclusive a própria BNCC e o NEM, têm sido aprovados, direcionando o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Ao passo que estes marcos legais foram sendo constituídos e aprovados, o Brasil passou por um processo de neoliberalização com profundos impactos nas políticas sociais que passam a ter forte influência de grupos da esfera privada. O Conselho Nacional da Educação, que foi criado “para assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (lei 9.131/95) tem sido, então, um forte espaço de disputa dos sentidos da educação. Composto por 24 membros, tornando obrigatório indicações de “entidades representantes da sociedade civil”, tanto da educação pública, quanto da educação privada, “passam a compor um órgão do Estado representantes contrários a esse projeto [da educação pública e gratuita] que atuam politicamente para defender os interesses das instituições privadas” (CANABRAVA, 2022, p. 33).

A organização não governamental financiada por agentes privados chamada “Todos pela Educação” que surge em 2006 é um marco da entrada de representantes do setor privado da educação no aparelho estatal. Seu surgimento é marcado pelo lançamento do projeto “Compromisso Todos Pela Educação” no congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. Apresentando-se como um movimento da sociedade civil brasileira, o grupo busca demarcar sua separação tanto com o governo, quanto com o mercado, definindo-se como um “Terceiro Setor” e apartidário. Além disso, assumem um estatuto de “especialistas” em educação, legitimando suas diretrizes em relação às reformas educacionais. Em 2014, ela teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) (LAMOSA, 2020, p. 15).

Importante destacar que esta organização surge e integra a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), um instrumento de mobilização, formulação e articulação criada em 2011. A REDUCA consiste em uma associação de organizações empresariais de 14 países do continente que se uniram em nome de um compromisso na busca pela garantia do direito à educação. Esses mesmos países viveram reformas educacionais com intensa participação e mobilização por partes dessas organizações empresariais por dentro do aparato estatal. Ela é um desdobramento da Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, organizada pelo Banco Mundial. Nesta conferência, os 155 países signatários se responsabilizaram pela organização e implementação de planos decenais, priorizando o atendimento à Educação Básica². Para tanto, foram definidas metas e condições, incluindo, a necessária mobilização dos empresários de cada país em torno das reformas educacionais. O discurso em torno de uma “crise” e de uma necessária e urgente reforma na educação, é reforçado constantemente como parte da construção da legitimação desses processos.

No mesmo ano da conferência realizada na Tailândia, a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), da Organização das Nações Unidas (ONU), produziu o documento “Transformación Productiva com Equidad”, reforçando a necessidade de que esses países realizassem reformas educacionais como condição para se integrar aos processos de globalização mundial. Essas reformas deveriam ter como foco a formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados (LAMOSA, 2020, p. 9). Em 1996 é criado o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na

² Posteriormente, no Brasil, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação, o PNE, válido para o decênio de 2014-2024.

América Latina e Caribe. O Preal tem cumprido o que Lamosa (2020) definiu como “função de intelectual orgânico do Estado maior do capital”, tendo produzido inúmeros trabalhos de pesquisas sistematizadas em documentos sob encomenda do Banco Mundial. Em 2001, o Preal realizou um encontro com lideranças empresariais que atuam na educação e lançou a “Declaração de Ação” que consiste em uma lista de ações definindo diretrizes para uma ação unitária e coesa por parte dos empresários.

Entre estas diretrizes, nos chama atenção o estabelecimento de padrões educacionais, a implementação de sistemas de avaliação e a determinação de determinados padrões que os estudantes precisam alcançar/cumprir. Segundo o mesmo autor, o programa defende uma “pedagogia do consenso”, tendo essa palavra uma presença expressiva em todos os textos produzidos pela entidade, lembrando que, na leitura gramsciana, consenso é o principal instrumento na afirmação da hegemonia.

No Brasil, o Preal estabeleceu uma sucursal em associação com a Fundação Getúlio Vargas no mesmo período em que a reforma do Estado brasileiro ganhou grande impulso, sobretudo, a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). A direção imprimida pela reforma do aparelho estatal, segundo Martins e Neve (2015), desdobrou-se em uma reorganização da administração pública, produzindo novos modelos de gestão que preconizam as parcerias público-privadas como forma ideal de expansão dos serviços públicos. A ampliação da oferta de matrículas escolares no País ocorreu nesse contexto, desencadeando um processo de escolarização minimalista, dirigido à formação de força de trabalho voltada para o trabalho simples e difusão da ideologia da responsabilidade social e ambiental do capital, respaldada por uma ampla campanha midiática em defesa da superioridade empresarial na gestão dos interesses públicos (LAMOSA, 2020, p. 11).

Neste sentido, a REDUCA, rede de articulação entre grupos empresariais do continente americano, tem como principal liderança o movimento empresarial brasileiro “Todos pela Educação”, contando com 32 organizações associadas divididas entre mantenedoras e parceiros. São 14 sócios mantenedores: Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA, Banco Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Entre os parceiros do

Todos pela Educação estão: Grupo Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Patri - Políticas Públicas -, Luzio e Itaú Cultural (LAMOSA, 2020, p. 15). Diante disso, podemos afirmar que constitui uma expressão dessas articulações empresariais na América Latina. O movimento brasileiro é tido como exemplo exitoso de atuação empresarial na educação por conta da capacidade diretiva que tem demonstrado sobre as políticas educacionais³.

1.2 A aprovação do Novo Ensino Médio e sua relação com a BNCC e o Plano Nacional de Educação

Em 2013, surge o “Movimento Todos pela Base”⁴, encabeçado pelo “Todos pela Educação”. Em seu site oficial, o movimento se descreve como uma rede que “se dedica a apoiar e monitorar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Canabrava (2022) chama atenção que no website da Fundação Lemann - uma das principais entidades empresariais e que lidera ambos os movimentos – há um destaque para BNCC como um de “seus principais impactos na qualidade da educação”. Isso é extremamente relevante, uma vez que a BNCC se propõe a “nortear a experiência educacional de todos os 48 milhões de brasileiros estudantes da rede básica (INEP, 2018), além de orientar a produção de material didático e a formação de professores” (CANABRAVA, 2022, p. 138). Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, um plano decenal que estabelece um conjunto de metas a serem cumpridas neste período, atendendo ao direcionamento firmado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, do Banco Mundial, como vimos anteriormente. Segundo o argumento de Canabrava (2022), no PNE já houve a incorporação de uma base nacional comum como estratégia para alcançar suas metas, principalmente se considerarmos a meta 7 que associa o conceito subjetivo de qualidade a um índice numérico, o Ideb:

³ “O maior exemplo disso foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído a partir do Plano de Metas Todos pela Educação e regulamentado pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (...) O PDE foi lançado no ano seguinte à fundação do Todos pela Educação no Brasil, assumiu o slogan do movimento empresarial e seus princípios e metas” (LAMOSA, 2020, p. 13).

⁴ <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Notamos uma preocupação formal em respeitar a “diversidade regional, estadual e local”. No entanto, ao atrelar o conceito de qualidade a um índice de parâmetro nacional e estabelecer como meta a elevação de tal índice, é fácil perceber a primazia que a BNCC – supostamente um mínimo comum para todo o país – passa a ter sobre a integralidade do currículo. Fica acordado que conteúdos não previstos na base não serão aferidos pelas avaliações padronizadas, que são utilizadas também como critério na distribuição de recursos (CANABRAVA, 2022, p. 140).

A BNCC representou uma reforma curricular e um documento normativo que estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos têm o direito a aprender e, em tese, assegurando, também, uma parte diversificada que poderá ser definida conforme o contexto escolar. A elaboração deste documento foi marcada por disputas e tensões, perpassando dois governos federais. No governo da presidenta Dilma Rousseff foram redigidas duas versões, tendo forte protagonismo do Movimento Pela Base. Em 2017, já no governo de Michel Temer, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e em um período marcado por grande instabilidade política, social e econômica, a BNCC é cindida (ANDRADE e MOTA, 2020). O documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental é aprovado e homologado, estabelecendo o prazo de 2 anos para que os estados e municípios reorganizassem seus currículos em concordância com as novas diretrizes. No ano seguinte, é a vez da BNCC do Ensino Médio.

O motivo para que o documento referente a uma última etapa da educação básica fosse homologado separadamente é que, durante o processo de construção da base, este é atravessado pela chamada Reforma do Ensino Médio. Dessa forma, a proposta da BNCC para esta etapa teve de ser revista, incorporando as modificações decorrentes da medida provisória 746/2016 do governo Michel Temer e depois transformada na lei 13.415/2017, instituindo o Novo Ensino Médio. Uma medida provisória é uma norma com valor equivalente a uma lei e é editada exclusivamente pelo Presidente em situações consideradas de urgência. Isso demonstra o viés autoritário em que o Novo Ensino Médio foi aprovado.

Segundo Canabrava (2022), houve um curto tempo entre a apresentação do documento e sua homologação, encurtando o prazo para que fosse discutido e recebesse outras contribuições, o que gerou muitas críticas. Esse processo é lido pelas associações de

profissionais da educação como um desrespeito ao princípio da Gestão Democrática⁵, o que levou, inclusive, a renúncia de César Callegari da presidência da comissão bicameral do Conselho Nacional de Educação, responsável pela construção da BNCC e pela reforma do Ensino Médio. Em sua reconstrução histórica acerca da base, a autora aponta que uma inquietação constante em sua pesquisa era perceber a ausência de organizações tradicionalmente ligadas à pauta da educação pública, principalmente aquelas ligadas às Universidades Públicas. Por conta desta e outras questões, realizou uma entrevista com César Callegari, que apontou uma relação entre essa ausência e o contexto político conturbado em que vivíamos, em pleno governo Michel Temer, após o golpe contra a presidente Dilma Roussef, amplamente considerado ilegítimo.

Esses fatos históricos demonstram como, tanto a aprovação da BNCC, como o Novo Ensino Médio, imposto via Medida Provisória de um governo ilegítimo, ocorreram em um contexto de intensa fragilidade democrática, além de um processo de intensificação da neoliberalização que tem a financeirização da educação brasileira como ponta de lança, como discutiremos no próximo capítulo.

Esses fatores, além da cobertura favorável recebida pela mídia, cria um ambiente favorável para que articulações como “Todos pela Educação” e “Movimento pela Base” construam um consenso em torno da “crise” da educação e da necessidade de reformar o “ultrapassado” ensino médio. Como se houvesse um único caminho para melhorar a educação brasileira e a BNCC e o Novo Ensino Médio fizessem parte disso (CANABRAVA, 2022, p. 155).

O empenho de integrantes do Estado estrito e do empresariado em aprovar a BNCC e o NEM deve-se, em tese, à compreensão de que a baixa qualidade da educação tem três causas fundamentais. A primeira é o currículo ultrapassado e extenso (BRASIL, 2017a), que faz com que os alunos deixem a escola porque o acham chato, cansativo e desmotivador. Isso aumenta a evasão e rebaixa o IDEB13. O segundo é a suposta dissonância inadmissível existente entre o que se ensina na escola e o que se exige fora dela, sobretudo no mercado de trabalho. Essa dissonância faz com que, de um lado, os jovens deixem a escola tão logo percebam que nada do que ali aprendem lhes é útil; de outro, faz com que os diversos setores da economia não encontrem mão-de-obra qualificada para ocupar os vários postos disponíveis. (MERCADO..., 2015). Disto decorre, então, o terceiro aspecto, qual seja a baixa produtividade da força de trabalho no Brasil, razão pela qual, em tese, mantêm-se precários os padrões de vida do

⁵ É no mínimo irônico que um projeto de educação elaborado e aprovado em um processo antidemocrático defenda constantemente uma ideia de “protagonismo juvenil”. Onde estava a preocupação com o “protagonismo juvenil” no momento de elaboração destas reformas?

trabalhador brasileiro e o país em posições desprivilegiadas no mercado internacional (ANDRADE e MOTA, 2020: 6).

Importante destacar que o período central de implementação da reforma do Ensino Médio se deu em meio a um governo autoritário e conservador, como foi o governo de Jair Bolsonaro (2018 – 2022) e a pandemia da Covid-19 que trouxe incontáveis impactos econômicos, sociais e psicológicos para população como um todo. Esse cenário certamente dificulta um processo democrático e dialógico em torno dessa implementação, encontrando diversos desafios locais, como por exemplo, a precária infraestrutura que as escolas públicas enfrentam por falta de investimentos ou mesmo o despreparo dos profissionais docentes para prática dos novos currículos, tanto porque não participaram ativamente de sua elaboração, quanto porque o tema da formação continuada dos professores ainda é um gargalo. Formas de precarização que não são problematizadas nos discursos que alegam uma “crise” na educação e uma “necessária reforma” para que a educação se torne algo mais “atrativo” para juventude. Pouco ou nada se fala da falta de recursos mínimos; do fechamento de escolas e da desvalorização profissional e social que a classe docente tem vivido intensamente.

Contudo, coletivos e associações de estudantes, profissionais da educação e estudiosos da área têm pressionado para que a reforma do Ensino Médio seja revogada e rediscutida. Essas reivindicações se fortalecem com as diversas denúncias das dificuldades dessa implementação.

A pesquisa "Mudanças curriculares e melhoria do ensino público", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e com o objetivo de acompanhar a implementação do NEM em sete escolas da rede estadual paulista, tem revelado a inviabilidade pedagógica e educacional do novo modelo. No regulamento, os estudantes da rede estadual paulista podem "escolher" entre 11 itinerários formativos vinculados a quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, além de percursos de formação técnica e profissional. Na realidade, não podem, como mostrou uma pesquisa da Rede Escola Pública Universidade (Repu), que comparou os dados da oferta de itinerários em 2022 na rede paulista com as escolhas efetivas dos estudantes (...) Nas redes públicas, as mudanças estão sendo implementadas sem que as escolas tenham recebido os recursos para as necessárias adequações ao novo currículo. Tampouco houve formação dos professores para que possam ministrar a profusão de novas unidades e componentes curriculares. Diante da drástica redução das aulas das disciplinas escolares clássicas, muitos professores tiveram que assumir

aulas para as quais se sentem (ou para as quais de fato são) despreparados (JACOMINI, Márcia. Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. UOL, 15/03/2023).

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato a partir de 2023, houve uma esperança desses atores de que o NEM seria revogado. No entanto, a realidade é que já no início do mandato, em meio a pressões sociais, principalmente, de entidades estudantis que convocaram para manifestações de rua no mês de março, Lula e o seu Ministério da Educação afirmaram que não o revogariam, contudo, prometem “revigorá-lo”. Por isso, no início de abril de 2023 decidiram por uma suspensão da implementação, propondo que a reforma seja rediscutida e reavaliada com a participação das diferentes entidades, tornando o processo “mais democrático”, segundo o Ministro da Educação Camillo Santana. Resta acompanhar este processo para ver se isto se tornará uma realidade ou se a revogação foi apenas um instrumento de desmobilização das crescentes manifestações estudantis e de entidades sindicais ligadas a educação.

Nós vamos apenas suspender as questões que vão definir um novo Enem em 2024 por 60 dias. E vamos ampliar a discussão”, resumiu o ministro da Educação, Camilo Santana, no início do mês. “O ideal é que, em um processo democrático, a gente possa escutar a todos. Principalmente quem está lá na ponta, que são os alunos, os professores e aqueles que executam a política, que são os estados (Não adianta revogar o Novo Ensino Médio sem ter algo para colocar no lugar, diz Lula. Carta Capital, 19/04/2023)

Por fim, neste capítulo, tratamos acerca do histórico de atuação de grupos empresariais privados no âmbito das políticas públicas da educação. No capítulo 2, a análise perpassará sobre o atual processo de financierização da educação brasileira, fruto desse histórico aqui representado e liderado por estes mesmos grupos.

Capítulo 2. O processo de financeirização da educação brasileira

2.1 Qualificando o conceito de financeirização

Diferentes autores e autoras (CANABRAVA (2022); LAMOSA (2020); LEHER (2020); SEKI (2021), mapeando os movimentos concretos de grupos empresariais e seus fluxos de capitais, têm apontado sobre um processo de “financeirização da educação”. Contudo, para compreendermos o que tem sido este processo no âmbito da educação, é necessário que entendamos com mais profundidade o que tem sido o processo de financeirização de uma forma geral, no atual momento do sistema capitalista.

Seki (2021), importante autor que tem acompanhado esse processo tanto no âmbito da educação superior, como na educação básica mais recentemente, chama atenção como a financeirização se tornou uma noção bastante usual. Em meio a polissemia resultante desse processo, faz-se necessário que se defina de onde falamos quando usamos essa noção. O autor nos explica, por exemplo, que este conceito tem sido amplamente utilizado para distinguir capitais de natureza rentista – “não produtivos” – dos capitais produtivos, ou seja, os que participam diretamente da produção social da riqueza. O autor considera que esta é “uma distinção que pode produzir confusões de grandes proporções”, surgindo, inclusive o risco de que se perca de vista que a existência da burguesia depende, essencialmente, da produção de mais valor (SEKI, 2021, p.52) - a qual a tradição marxista, na qual o autor se baseia, nos explica que somente é possível a partir da exploração do trabalho produtivo realizado pela mão-de-obra humana.

A partir deste ponto de vista, o qual nega uma suposta separação entre os diferentes capitais, Seki (ibid.) caracteriza a financeirização, então, como um processo social no qual a centralização de capitais monetários disponíveis para rentabilização se torna importante o bastante para centralizar tendencialmente todas as formas de relações sociais no nível da reprodução global do capital. Dessa forma, o capital monetário e, portanto, a financeirização, envolve simultaneamente a produção, a circulação do valor e a sua repartição em forma de lucro, juros e renda da terra entre todos os outros setores da economia burguesa (SEKI, 2021, p. 53), não estando apartado de nenhuma destas esferas ou tendo seu funcionamento alheio a elas.

O capital monetário em sua existência efêmera tem o destino de assumir uma forma concreta para poder ser valorizado, construindo movimentos de centralização e concentração para colocação em setores em que pode ser mais valorizado, ou seja, rentabilizado. O funcionamento do sistema capitalista passa a ter como principal sentido a rentabilização e o setor da educação tem sido visto e disputado como um setor “rentável”, atraindo investimentos e permitindo que “a forma social do capital portador de juros e de rentabilização dos capitais fictícios se espraia e se alonga” (ibid.).

A partir disso, os atores sociais do processo educacional passam a estar submetidos à lógica do mercado que busca a valorização mais alta e em menos tempo possível, de forma que estudantes passam a ser vistos como “safra”, como “clientes” e os docentes como alvos do processo de expropriação e profunda precarização de seu trabalho.

Um dos pontos centrais é a mudança no papel do Estado neste processo de financeirização da educação, bem como do processo de neoliberalização como um todo, uma vez que as relações entre público e privado têm se reorganizado, garantindo condições essenciais para expansão do setor privado no campo da educação.

2.2 O processo de neoliberalização no Brasil

Ao nos debruçarmos sobre a temática do desenvolvimento do neoliberalismo em terras brasileiras é importante olharmos para este fenômeno como um processo em que este modelo se encontra com contextos locais fornecendo e recebendo contornos heterogêneos. Desse ponto de vista, autores como Andrade (2022) compreendem que o surgimento, o desenvolvimento e o estabelecimento do neoliberalismo não é um processo de um modelo monolítico, mas de encontro com diversas tecnologias de governo que se disseminam de maneira irregular e seletiva conforme os contextos. Não há uma substituição total de outras racionalidades políticas já existentes, mas uma composição com estas, inventando arranjos políticos-institucionais, a partir de diferentes formações histórico-sociais que cada contexto carrega.

No caso brasileiro, por exemplo, determinadas características precisam ser levadas em consideração, como o fato de que a educação como um direito é bastante recente. É com a Constituição de 1988, representando uma transição democrática no país, que a educação se consolida como um direito, rompendo com a tradição de ser um privilégio para poucos. Neste sentido, é central que reflitamos que contornos ganha o projeto neoliberal em um

contexto como o nosso em que a educação enquanto um direito se consolida tão recentemente, de forma que a transição democrática, com a ampliação da noção de direitos, ganhando importantes contornos jurídicos, ocorre concomitantemente com a chegada de uma transição neoliberal.

Segundo Andrade (ibid.), a entrada do neoliberalismo no Brasil significou um transcurso de desmonte do chamado Estado Vargas, tendo seu início no período da Ditadura Militar que antecipou uma “série de formas de saber, de regramentos jurídicos, de inovações institucionais e de dispositivos” (ANDRADE, 2022). O autor caracteriza este período como um “protoneoliberalismo” brasileiro, preparando as condições para seu avanço e consolidação. Já no período entre 1950 e 1960, por exemplo, circulavam trabalhos de Hayek e de Mises – conhecidos ideólogos do neoliberalismo – entre economistas e empresários brasileiros, além da formação de técnicos e homens de governo que consolidavam e difundiam estas ideias. Em 1961, há a criação do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) responsável pela formulação de políticas públicas e produção de pesquisas econômicas, fomentados por um ideário pró-mercado. Em 1964, é fundada a Associação Nacional de Programação Econômica e Social (ANPES). Estas duas instituições, segundo Andrade (2022), podem ser consideradas os “think tanks”⁶ brasileiros da Ditadura Militar. Entre as propostas neoliberais que estes promoviam estavam: descentralização do Estado; reforma da administração pública; abertura do mercado de capitais; desregulamentação do mercado interno; liberação dos preços; quebra de monopólios estatais em áreas estratégicas, como telecomunicações, mineração, entre outros; reforço dos mercados de Ensino Superior e de saúde privados; reforma gerencial do Ensino Superior público. Entre estas propostas, o autor destaca a reforma administrativa realizada, bem como a construção do arcabouço legal e institucional do sistema tributário, monetário e financeiro, com a criação do Banco Central do Brasil e o fortalecimento do mercado de capitais e ações.

A Constituição de 1967 é também representativa deste processo. Seu texto inaugura a “subsidiariedade do Estado em relação à iniciativa privada” (ANDRADE, 2022). Isso

⁶ Think tanks podem ser geralmente definidos como organizações de análise e engajamento de políticas públicas que geram pesquisa orientada para políticas, análise e aconselhamento sobre questões nacionais e internacionais estruturadas em órgãos permanentes e não como comissões ad hoc (McGann, 2020).⁴ Trata-se de um conceito que já foi apontado como “essencialmente contestado” (Medvetz, 2008), e definições alternativas já foram indicadas, contudo essa pode ser considerada uma definição mainstream, como destacam Vianna, Coelho e Cunha (2019).” (SCHMIDT e MELLO, 2021).

passou a significar que o poder público deveria ter condições de funcionamento, operação e eficiências equivalentes às do setor privado, de forma que esta adoção da “racionalidade empresarial” toma o lugar da persecução do interesse público, ganhando cada vez mais espaço uma política de “controle dos gastos públicos”.

Ocorre, então, segundo o autor, uma mudança na função do orçamento público, em que a prioridade já não é mais os chamados “gastos sociais”, como educação e saúde, mas sim as políticas monetárias e o sistema da dívida pública, o que abriu caminho para o que tem sido denominado de “virada rentista” das décadas seguintes.

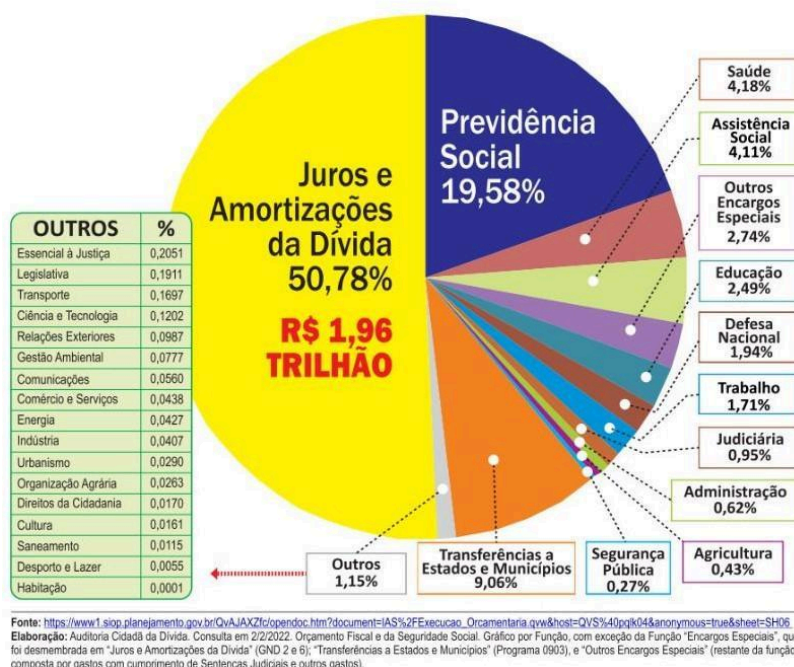
Oportuno trazer o gráfico a seguir, que representa o Orçamento Federal Executado em 2021, elaborado pelo grupo Auditoria Cidadã da Dívida Pública, que demonstra como esta política neoliberal se consolida nos dias de hoje, privilegiando o Sistema da Dívida Pública e esvaziando de recursos áreas centrais para consolidação dos direitos no Brasil⁷:

Gráfico 1 - Gráfico elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida Pública, demonstrando a relação entre os gastos com a “dívida pública” e outros gastos públicos

⁷ “Assistimos a um verdadeiro saque das riquezas nacionais para alimentar o Sistema da Dívida, enquanto todos os outros investimentos necessários ao nosso desenvolvimento socioeconômico são deixados de lado, sob o falacioso argumento de que não haveria recursos. Recursos não faltam em nosso país! Além de cerca de R\$ 5 trilhões em caixa² houve “Superávit Primário” em 2021, no valor de R\$ 64 bilhões³. Mas todo esse dinheiro está reservado para o rentismo!” Fonte: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gasto-com-divida-publica-sem-contrapartida-quase-dobrou-de-2019-a-2021/>



Orçamento Federal Executado (pago) em 2021 = R\$ 3,861 Trilhões



O processo de neoliberalização se consolida nas décadas seguintes, principalmente na virada para década de 1990, com o assentamento de sete fatores, segundo Andrade (2022): (1) a financeirização generalizada da economia brasileira e liberalização financeira, a partir do fluxo mais intenso do capital internacional, integrando o capital brasileiro aos conglomerados transnacionais e aos mercados financeiros globais; (2) abertura comercial financeira a partir do governo Collor, tendo como ponto crucial a eliminação das barreiras não tarifárias, a redução progressiva das tarifas médias de importação e adesão aos acordos internacionais de liberalização econômica; (3) surgimento de uma nova forma de gestão flexível e pela concorrência, implementada tanto nas empresas privadas, transformando as relações de trabalho, quanto na administração pública; (4) novas modalidades de precarização do trabalho, desconstruindo o horizonte de uma possível “universalização da sociedade salarial” que nunca chegou a se concretizar ao longo da história brasileira; (5) a mudança do papel do Estado na economia, passando de produtor para regulador, promovendo a concorrência e competitividade; (6) a reformulação das políticas de educação e de combate à pobreza pela racionalidade econômica liberal e (7) a constituição e expansão de uma nova norma de vida em torno do “empreendedorismo de si” (ANDRADE, 2022, p.

680). O presente trabalho tem principal interesse em analisar como estes dois últimos fatores têm se materializado no dia a dia escolar, principalmente, do ponto de vista do material didático. Os materiais didáticos têm sido, como discutiremos mais a frente, importante ferramenta de (1) padronização do currículo e dos conteúdos, atacando diretamente a autonomia docente e (2) veiculação de um vocabulário e um conjunto de valores e ideias alinhados aos seus interesses de classe.

A prática governamental é, então, transformada. A nova política econômica, na busca por medidas de “modernização” que poderiam superar impasses do desenvolvimentismo, se impõe. Entre estas medidas estavam corte de despesas, privatizações em larga escala, liberalização do comércio, das finanças e dos fluxos internacionais de capital, além de reformas fiscal, tributária e de seguridade social. Todas estas medidas em nome de uma suposta busca por “maior eficiência” do poder público.

Os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso constituem o que o autor denominou de “primeira rodada histórica de neoliberalização”. Essa primeira rodada teria sido, então, impulsionada pela crise da hiperinflação e do alto desemprego, de forma que “as crises foram acontecimentos decisivos para a virada neoliberal, seguindo depois como impulsionadoras de rodadas sucessivas de reformas, já que o neoliberalismo de vale de uma forma de governo pelas crises” (ANDRADE, 2022, p.681). Importante termos esta compreensão em mente, porque veremos que o discurso sobre uma “crise da educação” tem embasado muitas das reformas e (des) regulamentações na política educacional, as quais têm impulsionado a financeirização da educação. Os dois governos foram, então, responsáveis por medidas que possibilitaram a crescente financeirização da economia brasileira, realizando reformas pró-mercado. A valorização do capital e sua rentabilização se tornaram, então, um imperativo central, estendendo essa lógica mesmo em esferas “fora do mercado”, estabelecendo o processo de financeirização da educação.

Neste cenário, as políticas sociais, dentre elas as da educação, passam a ser formuladas e avaliadas a partir dessa lógica neoliberal de investimento e retorno. Especialistas da área da educação passam a ser substituídos por economistas e gestores e estes se consolidam como grupo central no planejamento das políticas públicas e na administração pública. Impõe-se, cada vez mais, o critério empresarial de “efetividade”, em que se prioriza o menor custo e o maior impacto, justificando um permanente ajuste fiscal, sob um argumento de “controle de gastos”, mas priorizando, na realidade, o pagamento da dívida

pública, em detrimento dos gastos sociais e da função redistributiva do Estado. Dessa forma, como aponta Andrade (2022), a esfera da cidadania não é resguardada do mercado, mas organizada para e pela sua lógica.

Com o processo de neoliberalização ocorreu também o que o autor caracterizou como abertura das portas do Estado para empresários, investidores e consultores. Estes passam a participar ativamente da definição de agendas, da formulação de políticas públicas, concepção de normas e legislações, do estabelecimento de critérios de licitações e da concessão de subsídios fiscais. Dessa forma, as relações público e privado são profundamente transformadas. O Estado passa a tomar o interesse do empresariado e dos investidores como “interesse público”, como “bem comum”. No campo da educação, a criação do Conselho Nacional da Educação (CNE) em 1995 é um marco deste processo, como já discutimos anteriormente.

De forma a dissimular estas relações entre Estado e grupos privados, que lhes atribui vantagens e privilégios econômicos, é necessário expandir e fomentar o sentido de “empreendedorismo”, fortalecendo ideias como da “meritocracia”. Sua lógica é difundida institucionalmente, inclusive, por programas de ensino destinados a reforçar essa cultura em todas as etapas de ensino. Na busca por governar a população para e pelo modelo de mercado, a cidadania é reduzida progressivamente à capacitação para inserção no mercado, convertendo trabalhador – categoria, inclusive, que tem sofrido apagamentos analíticos – em “empreendedor de si”. Este “empreendedorismo de si” tem se colocado cada vez mais como uma “nova norma de vida”, em que o indivíduo precisa estar sempre se valorizando conforme as demandas do mercado, com a tarefa de se construir autonomamente. Isso aparece no processo educativo quando seus objetivos principais passam a ser o desenvolvimento de determinadas “habilidades” e “competências”. Neste sentido, ao olhar os materiais didáticos produzidos neste contexto, é necessário que se olhe para noção de “protagonismo juvenil” que tem sido construída e sua relação com a ideia de “empreendedorismo”; observando qual forma de relação da juventude com o Estado e, com a própria política, tem se fomentado.

2.3 As estratégias dos grupos privados no campo da educação: o associativismo, o parasitismo no aparelho estatal e o acesso ao fundo público

O trabalho acadêmico de Allan Seki (2021) tem representado um esforço para desmistificação da noção de um “empreendedorismo exemplar e virtuoso”, sob o qual o empresariado do campo da educação tem se mostrado publicamente. Seu trabalho, principalmente no livro “O Capital Financeiro no Ensino Superior Brasileiro (1990-2018)”, esmiuça historicamente as estratégias através das quais os grupos privados têm obtido vantagens econômicas em associação com o poder estatal. O autor compreende que estes discursos que buscam convencer de uma suposta meritocracia das Instituições de Ensino Superior Privadas sob as Instituições Públicas, buscam “obliterar os mecanismos políticos e econômicos que operam como determinantes internos e externos aos negócios de ensino, a dependência insuperável das funções do Estado e a intensificação sem precedentes da exploração da força de trabalho” (SEKI, 2021, p. 105). Dessa forma, pretende-se ocultar que os interesses dos grupos privados da educação se materializam através de imunidades e isenções tributárias e do financiamento público, além das regulamentações favoráveis, como avaliações e credenciamentos. Isso ocorre, pois, progressivamente, os direitos sociais são disponibilizados como plataformas de rentabilização/valorização de capitais monetários, como já apontamos.

A revisão do plano de educação em 1965, na Ditadura Militar, tem sido apontada por diferentes autores, inclusive Seki (2021), como um momento determinante para captura do fundo público por instituições privadas. Nesta revisão, ocorreu a destinação de 5% do Fundo Nacional de Ensino Superior para estas instituições, ao passo que as instituições públicas sofriam de cortes orçamentários e de uma ofensiva repressiva do regime militar. Estes elementos, associados a outros, frutos de reformas governamentais, como a Reforma Universitária de 1968, propiciaram um ambiente favorável para expansão dos capitais na Educação Superior. A crescente privatização abre espaços para iniciativas que confrontam diretamente o caráter público da educação, disputando o seu sentido de forma geral, incluindo a educação básica.

Após o golpe empresarial-militar de 1964, a atuação empresarial no aparato estatal tem se intensificado. Esta atuação se dá através do que Seki (2021) identificou como “aparelhos privados de hegemonia (APH)” que representam associações empresariais com atuação nos embates educacionais, representando os interesses do capital da educação, sob a forma de “organizações da sociedade civil”, tendo em vista, principalmente, a apropriação direta ou indireta do fundo público. Esses APHs, segundo o autor, têm cumprido o papel de pressão nas esferas públicas para atingir seus objetivos privados e específicos. Apresentam suas

agendas como se estas representassem um interesse coletivo e/ou um bem comum, tratando-se de uma “intencionalidade implícita da burguesia de circunscrever a racionalidade lógica mediante a qual os problemas sociais e educacionais são inquiridos” (SEKI, 2021, p. 149).

A partir dos anos 2000, com o aumento do volume de capitais oriundos dos países centrais em busca de valorização nos mercados financeiros, estes grandes grupos educacionais, que se fortaleceram através do associativismo e da captura do fundo público ao longo dos anos, deram entrada nas “praças financeiras” nacionais e internacionais. Dessa forma, a educação é atingida em cheio por essa entrada de capitais monetários para rentabilização sob forma de juros e dividendos. Em suma, o processo de mercantilização e privatização da educação ganha a camada da financeirização, marcando presença bancos e fundos de investimentos.

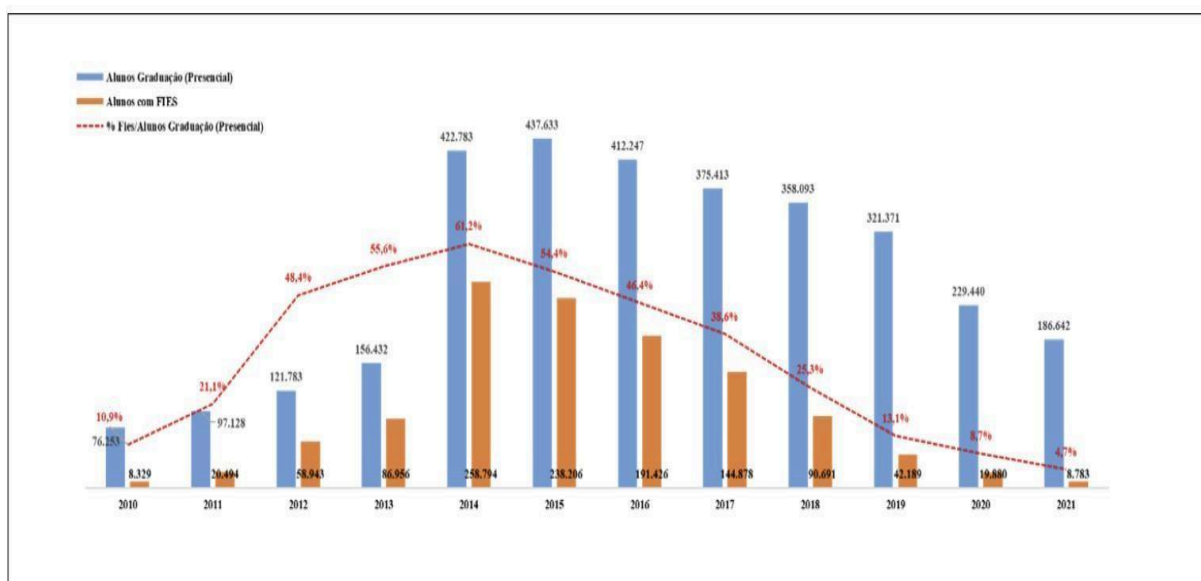
Antigas instituições de Ensino Superior, sob o domínio de grupos familiares tradicionais, são vendidas para grandes grupos de capitais internacionais e tornam-se plataformas de rentabilizações de capitais monetários, em um processo de fusões e aquisições, estabelecendo verdadeiros oligopólios da educação. Formam-se, assim, “holdings internacionais”, alterando substancialmente suas estruturas corporativas, seus aparelhos informacionais, seus sistemas de comunicação e toda tecnologia. A orientação central é para maximização das somas pagas aos acionistas em forma de juros e dividendos. Tudo isto, é claro, tem impactos sobre os modos de ser destas instituições e sobre o próprio sentido de educação. Em 2017, a soma dos estudantes inscritos nos 5 maiores grupos educacionais privados já era superior do que todas as instituições públicas.

Concomitantemente ao processo acelerado de financeirização, a política pública - buscando atender a demanda efetiva por ensino superior e sob a narrativa de “democratização do acesso ao ensino” - concentrou-se na ampliação de financiamento estudantil para matrículas e mensalidades no setor privado, estimulando o endividamento, em detrimento de uma educação como direito básico. Neste contexto, ganha força o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, criado pelo MEC em 1999. O FIES, bem como outros programas, como o PROUNI - que possibilitava isenção tributária para as IES - são utilizados, portanto, para apropriação direta ou indireta do fundo público. O Estado é, portanto, um garantidor das atividades capitalistas mesmo em momentos de retração da economia (ALMEIDA, 2022). Programas como esses tornam a educação um

investimento seguro para o capital, uma vez que os riscos são cobertos pelo governo, o que é central em um contexto de financeirização. Como aponta Seki (2021, p. 154), “a valoração de suas ações passou a ser vinculada diretamente aos programas estatais que garantem a solvência das contas correntes operacionais desses capitais”.

Segundo Leher (2021, p. 15) “a partir desses programas, o fundo público foi utilizado para lastrear a expansão das corporações do capital aberto na esfera financeira”. Isso demonstra a falácia de um discurso neoliberal “anti-Estado”, confirmando de que, na realidade, o que ocorre, é uma reorganização das relações entre público e privado. Vejamos abaixo um gráfico que demonstra a importância do FIES para o crescimento de um dos maiores grupos privados de educação, a Kroton/Cogna, tida como exemplo de “eficiência” e a qual em seus próprios relatórios destaca a importância do FIES⁸:

Gráfico 2 - Gráfico elaborado pela empresa Cognia sobre a relação quantitativa entre o número de alunos de graduação e o número de alunos do FIES



Fonte: Site do grupo Cognia. Disponível em <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>

⁸ Analisando somente o segmento de graduação presencial, o crescimento foi de 43% no número de entrantes. Temos convicção de que um dos grandes responsáveis por esse desempenho é a evolução do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), já que somos reconhecidos como um dos principais operadores do programa desde o seu início. Em março, 33,2% da nossa base (37 mil alunos) assinaram contratos do FIES, sendo que sua relevância, durante os processos de captação vem apresentando um crescimento contínuo chegando a 43% neste início de ano, em comparação com 14% no mesmo período de 2011 (KROTON, 4TRI2011, p. 2).

Contudo, olhando para este mesmo gráfico, é possível ver uma queda, a partir de 2016, da importância do FIES para grupos privados como a Kroton/Cogna. Isso se deu com as restrições impostas ao chamado “Novo FIES” do governo de Michel Temer, havendo uma diminuição dos repasses públicos. Isso, obviamente, gerou impactos para os grandes grupos educacionais e estes lançam mão de novas estratégias para que seus investimentos na educação continuem rentáveis.

2.1 O movimento em direção à educação básica: o caso do grupo Kroton/Cogna e sua participação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Carolina Almeida (2022) demonstra que, a partir de 2018, a Kroton/Cogna ampliou sua atuação no mercado da educação básica, resolvendo expandir novos mercados neste segmento, apesar de sua principal fonte de receita continuar sendo o ensino superior, principalmente, com o ensino a distância. A autora aponta 3 fatores decisivos para o que ela caracterizou como uma “guinada para educação básica”: a) queda na quantidade de contratos do FIES, a partir de 2016, abalando o valor de mercado da empresa; b) negativa do CADE⁹ para a compra da Estácio de Sá, a segunda colocada no ranking do ensino superior do país, significando um freio em sua política expansionista e oligopolista e c) constatação da rentabilidade do mercado da educação básica, principalmente, no que se refere às mensalidades e ao acesso ao fundo público (ALMEIDA, 2022, p.78).

O ano de 2018, com a aquisição do Colégio Leonardo da Vinci e da empresa SOMOS, representou uma virada do grupo Kroton/Cogna para uma atuação mais incisiva no campo da educação básica. Com estas duas aquisições, principalmente da empresa SOMOS que já era dona dos colégios e marcas Anglo, Ser e Sigma, das editoras Ática Scipione e Saraiva e do curso de inglês Red Balloon, o grupo torna-se a maior companhia em número de aluno do ensino básico (ALMEIDA, 2022, p. 83).

⁹ “O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Justiça, com sede e foro no Distrito Federal, que exerce, em todo o Território nacional, as atribuições dadas pela Lei nº 12.529/2011. O Cade tem como missão zelar pela livre concorrência no mercado, sendo a entidade responsável, no âmbito do Poder Executivo, não só por investigar e decidir, em última instância, sobre a matéria concorrencial, como também fomentar e disseminar a cultura da livre concorrência.”
<https://www.gov.br/cade/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>

Com a aquisição, a Saber, subsidiária da Kroton/Cogna, passou a ter 37 mil alunos em escolas próprias, 1,2 milhão de alunos em escolas particulares parceiras, 33 milhões de alunos de escola pública por meio do PNLD, 25 mil alunos em cursos de idiomas, 95 mil profissionais no ensino privado e 1,7 milhão de professores da rede pública, usuários de produtos e serviços da Saber. Com a aquisição da Somos, a Kroton/Cogna estimou que 28% de seu faturamento passaria a ser na educação básica. Até então, o ensino básico representava 3% do faturamento da Kroton/Cogna (ALMEIDA, 2022, P. 84).

O ensino básico é visto por estes grupos privados como uma fronteira ainda pouco “explorada” e, por isso, com espaço para crescimento, tanto por aquisições, quanto através de aberturas¹⁰. A abertura de “oportunidades” para o setor privado tem, também, relação direta com a constante diminuição de investimentos na educação básica pública, que tem visto tanto seu número de matrículas, quanto o número de estabelecimentos reduzirem ao longo dos anos, em função de uma política de “redução de gastos”, iniciada com a chamada PEC do “Teto de Gastos”¹¹ de 2016, no governo de Michel Temer, que limitou por 20 anos os gastos públicos.

Uma das hipóteses de Almeida (ibid.) e, também da presente pesquisa, é que a produção e venda de livros didáticos, principalmente do PNLD, é uma das principais estratégias dos grupos privados para atuar tanto na educação básica privada, quanto na educação básica pública.

O Programa Nacional do Livro Didático é uma das mais importantes políticas públicas de educação e compõe um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Compreende um conjunto de ações voltadas para distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa. Em resumo, é o programa responsável pela distribuição de grande parte dos materiais que basearão o planejamento e a prática pedagógica dos docentes no chão da escola.

Segundo a autora, ao adquirir a Somos¹², o grupo Kroton/Cogna teve como um dos

¹⁰Rodrigo Galindo, CEO da Kroton/Cogna até o final de 2021, em entrevista à Revista IstoÉ Dinheiro (2018) descreveu: “Nenhum grupo de educação tem hoje mais do que 1% de participação no mercado de escolas privadas. Então, ainda existe um espaço imenso para crescer, tanto por aquisições quanto através de aberturas” (ALMEIDA, 2020, p. 84).

¹¹<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>

¹² A Somos é um braço da Vasta Educação, uma empresa que se define como uma “empresa da educação básica”, oferecendo “soluções educacionais” e “serviços digitais”, ligada ao grupo Kroton/Cogna.

principais objetivos adquirir editoras que já eram líderes de vendas no PNLD, a Saraiva, Scipione e Ática. Mesmo não sendo o principal produto/serviço, nem o maior montante em sua receita, o grupo “não abre mão dessa receita”, tendo a receita do PNLD aumentado sua participação na receita total bruta (ALMEIDA, 2022, p. 88).

No PNLD 2021¹³ gastou-se um total de R\$ 896.952.236,43 em material didático impresso. Somando a quantia de verba pública repassada para aquisição de livros referente aos “Projetos Integradores” e os Livros Didáticos, do Ensino Médio, a Editora Moderna foi quem recebeu o maior repasse, totalizando em torno de R\$ 264.905.044,15, enquanto a editora FTD recebeu o total de R\$ 235.542.257,29. Já o valor total recebido pelas editoras Ática, Scipione e Saraiva Educação foi de R\$ 202.539.435,49. Como já apontamos, as três editoras fazem parte do mesmo grupo educacional chamado “Somos Educação”.

Consideramos pertinente trazer esses dados que caracterizam o cenário de atuação direta destes grupos privados no PNLD, uma vez que compreendemos que os materiais didáticos, currículos, bem como outros produtos dessa gama de “soluções educacionais”, representam as pressões neoliberais no campo da educação. O investimento que grupos como a Kroton/Cogna – que participa de articulações como o “Todos pela Educação” e tem relações políticas e econômicas com a Fundação Lemann, por exemplo – tem realizado neste âmbito objetiva também disputar os sentidos da educação, influenciando em sua política.

¹³Após o início da implementação do Novo Ensino Médio que, entre outras coisas, trouxe como novidade os “Projetos Integradores” e o “Projeto de Vida” e a consequente produção de materiais didáticos que os contemplem.

Capítulo 3. Análise do livro didático. Discutindo a ideia de “protagonismo juvenil”

3.1 Debatendo o percurso metodológico de análise de material didático

O presente trabalho tem buscado, até aqui, se debruçar sobre a forma como as relações de poder têm se estruturado no Brasil e como esta tem se valido da educação. A partir do que foi descrito até aqui, não seria exagero dizer que o processo de neoliberalização e financeirização, no contexto brasileiro, toma a educação como uma de suas pontas de lança para alcançar seus objetivos. Neste sentido, a proposta é olhar para o material didático não apenas como um gênero textual de natureza didático-pedagógica, mas como fonte historiográfica que pode nos informar acerca do contexto sócio-histórico em que foi produzido (BODART e PIRES, 2021). Ao falarmos de “material didático” aqui, referimo-nos a um “material impresso produzido intencionalmente por autores e editores com finalidade didática e que visa sistematizar, de forma sequencial e expositiva, conteúdos disciplinares normalmente estabelecidos nos currículos oficiais” (BODART e PIRES, 2021, p. 117).

Assim como a análise do material didático pode contribuir para compreensão do “processo de institucionalização de uma ciência ou disciplina escolar”, como argumentam Bodart e Pires (2021), entendemos que também é possível, a partir deles, realizar uma discussão acerca da implementação do Novo Ensino Médio, localizando o sujeito e sociedade que esta política educacional pretende construir. Segundo os autores, “essas obras se tornam uma valiosa fonte de conhecimento tanto sobre as estruturas sociais, quanto, especificamente, sobre as estruturas educacionais” (BODART e PIRES, 2021, p. 115). Além disso, a partir de nosso recorte, focalizaremos a discussão acerca das disputas em torno das Ciências Humanas e seu lugar neste novo currículo do Ensino Médio.

A partir de um debate em torno do método da manualística voltada para análise dos materiais escolares, os autores identificaram variadas abordagens possíveis. Contudo, dentre estas, o que nos interessa aqui são as abordagens que tanto compreendem este material como “reflexo da sociedade de seu tempo, dos valores, dos estereótipos, das atitudes e das ideologias dominantes na sociedade que o produz e o consome”, como também que o entende como “forma indireta de alcançar o perfil do sujeito para o qual foi destinado e também o tipo de indivíduo que se busca formar” (p. 115).

Contudo, estas abordagens não se apartam das outras abordagens de natureza

didático-pedagógica e é necessário que o material didático seja analisado de forma que considere, articuladamente, os contextos interno e externo. Nesse sentido, a proposta é que se olhe para “dentro do livro” e para “fora do livro” concomitantemente.

Os capítulos 1 e 2 deste estabeleceram um olhar crítico para o contexto “externo” ao material didático do ponto de vista econômico e político do país. Dessa forma, a seguir, nos dedicaremos a apresentar e discutir brevemente um contexto externo referente ao próprio processo de elaboração e aprovação do Novo Ensino Médio, enquanto política educacional, focalizando as disputas em torno de questões do processo de ensino-aprendizagem, de conteúdos e da presença e das finalidades das Ciências Humanas. Além disso, olharemos para proposta dos “Projetos Integradores”, situando a dimensão de “protagonismo juvenil” que eles trazem e o que se espera das Ciências Humanas em relação a isso. Essas propostas estão relacionadas com concepções pedagógicas que se pretendem hegemônicas na formação dos sujeitos e da sociedade.

Em um outro momento, olharemos, finalmente, para “dentro do livro”, levando em consideração os elementos que auxiliam na identificação de aspectos ideológicos e de relações de poder, como sugere o método da manualística voltado para materiais escolares. Apesar de constituir um outro momento do trabalho, a proposta é que a análise seja articulada ao contexto externo ao qual tratamos até aqui. O livro escolhido para tal trabalho é o “#Novo Ensino Médio: Projetos integradores: Ciências humanas e sociais aplicadas” da editora Scipione¹⁴.

Tratar do contexto interno ao livro envolve identificar e analisar diferentes elementos e é isto o que buscaremos realizar a seguir: (1) seu público-alvo e para quais níveis e modalidades educacionais ele foi produzido; (2) seus objetivos, que geralmente se encontram tanto nos textos introdutórios, quanto nas atividades e a forma como esses objetivos representam não somente objetivos educacionais, mas também políticos e ideológicos e como se relacionam com os objetivos gerais da educação escolar, segundo as políticas educacionais; (3) seu conteúdo programático que pode ser identificado a partir do sumário, dos textos introdutórios e do próprio material em si, observando a seleção de conteúdos e sua estruturação; temas, conceitos e teorias mobilizados e as perspectivas

¹⁴ Por conta de uma limitação de espaço e tempo que envolve o fazer de uma monografia, a opção foi escolher apenas um livro didático. Contudo, o presente trabalho se pretende uma contribuição para o desenvolvimento de outros e maiores estudos acerca dos materiais didáticos produzidos para o Novo Ensino Médio e seus aspectos ideológicos.

teórico-metodológicas presentes; (4) suas metodologias de ensino-aprendizagem encontradas na seção voltada para orientações didático-pedagógicas para os docentes, nas linguagens e recursos em que os conteúdos são expostos e nas atividades voltadas para os estudantes; (5) suas avaliações de aprendizagem, atentando para o conteúdo, o formato e os tipos de conhecimentos e/ou competências necessárias à sua resolução e, por fim, (6) a editora, a autoria e as instituições às quais se vinculam, bem como as referências citadas que podem nos fornecer tanto um perfil ideológico dos autores, quanto as redes acadêmicas em que estão inseridos, uma vez que estas representam “instâncias de legitimação” (BODART e PIRES, 2021, p. 122).

3.2 Retrocessos da BNCC e do NEM e o lugar da Sociologia

No centro da “nova razão” neoliberal está a busca por construir um indivíduo plenamente responsável por seu destino, uma inversão da concepção de que o indivíduo é produto de seu meio – concepção tão cara à disciplina de Sociologia. Na produção e distribuição de materiais com objetivo de propagar a ideologia liberal, os problemas sociais e econômicos são desconectados de qualquer elemento da organização econômica capitalista, como apontam SILVA, PIRES FERREIRA E ABREU (2022) a partir da observação que realizaram sobre a cartilha produzida pelo Instituto Liberal.

A Base Nacional Comum Curricular, fruto da reforma do Ensino Médio, prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes português e matemática, sendo estas e inglês as únicas disciplinas previstas como obrigatórias para os três anos. Isso a diferencia da BNCC das outras etapas da educação que passa a ser integrada por todos os componentes curriculares – criando uma forte diferenciação em relação a etapa do ensino médio. Além disso, a BNCC do NEM “desdisciplinarizou” o currículo das Ciências Humanas, agora reconhecidas como “Ciências humanas e sociais aplicadas” e organizadas em competências e suas correspondentes habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem (MORAES, 2022). Educação física, arte, sociologia e filosofia não são incluídas mais como disciplinas obrigatórias, somente seus “estudos e práticas” (ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 5). Em relação direta com a disciplina de Sociologia, os impactos do novo Ensino Médio são, principalmente, três: 1) o próprio retorno a uma condição de interdisciplinaridade a qual esteve atada até 2008; 2) os questionamentos em relação à sua legitimidade social, ou seja, se a disciplina possui função

social e, até mesmo, se possui valor científico e 3) a acusação de ser um dos principais meios de uma suposta “doutrinação” dentro das escolas (SILVA, PIRES FERREIRA E ABREU, 2022). Neste sentido, ao manter conhecimentos da Sociologia no currículo, busca-se “esvaziar seu papel epistemológico e crítico”, “relacionando-a à ética e à formação para cidadania” (SILVA, PIRES FERREIRA E ABREU, 2022: 101), além de, efetivamente, diminuir sua carga horária no cotidiano escolar dos estudantes.

Dessa forma, o processo antidemocrático de aprovação do NEM e da BNCC representaram a retomada da pedagogia das competências e um retrocesso de conquistas históricas das minorias, como exemplo “a supressão da abordagem das questões de gênero e sexualidade, presente nas versões anteriores da BNCC” (ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 6). Segundo as autoras, a consequência disso é que:

(...) as duas medidas de contrarreforma promovem condições ainda mais favoráveis à capitalização da educação: de um lado, estreita-se o currículo de modo a aligeirar a formação do trabalhador, rebaixar o valor de sua força de trabalho, adensar o exército de reserva e, ainda, apassivá-la. De outro, reduz o custo da mercadoria serviço educacional para fins de concorrência no mercado, aprofundando a racionalidade que prioriza a maximização dos lucros e a ampliação do mercado educacional. Um exemplo disso é o fato de que ambas as medidas exigem a reformulação de todos os materiais didáticos e avaliativos; abrem espaço à educação à distância no ensino médio, exigem a reformulação da formação de professores, admitem profissionais de “notório saber” e, ainda, expandem um importante nicho de mercado já constituído no âmbito da educação profissional, à exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que desde 2011 transforma vultosos recursos públicos em capital. Nesse sentido, o empresariado organizado no Todos Pela Educação (TPE) e no MPB manteve-se no pódio da direção política e ideológica (ANDRADE e MOTTA, 2020: 6).

Visto isso, as autoras Andrade e Mota (ibid.) alinham-se à perspectiva de Leher (2016) de que a aprovação da BNCC e do NEM reaproximaram a política educacional ao modelo proposto pela ditadura empresarial-militar. Principalmente, no que concerne a 1) uma formação profissional simples, precoce e desintegrada com o ensino propedêutico e 2) a ameaça às disciplinas como sociologia, filosofia e artes perderem seus status de disciplinas, incidindo sobre a socialização ideológica da juventude, visando um “apassivamento” e “educar para uma situação de precariedade e vulnerabilidade”

(ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 9). Olhando para o olhando o sistema educacional a partir do par dialético dependência-imperialismo proposto por Florestan Fernandes, as autoras consideram que as recentes reformas educacionais, ao passo que apagam conquistas históricas da classe trabalhadora, representam o reforço da hegemonia da concepção econômica de educação. Uma concepção que reduz o processo de ensino-aprendizagem às competências cognitivas e sociais e o sentido da educação como qualificação para capacitação simples requerida pelo mercado de trabalho flexível de baixo valor tecnológico com ainda é no Brasil.

3.3 A pedagogia das competências e a proposta dos projetos integradores

A concepção econômica de educação, submetida aos interesses e à racionalidade econômica não é um fenômeno novo. Contudo, no atual momento do sistema capitalista, com o avanço da racionalidade neoliberal, isso ganha contornos novos e característicos, enfraquecendo outras concepções de educação¹⁵. Christian Laval (2004) argumenta que uma das principais características do neoliberalismo no campo da educação é introdução de um “léxico que acompanha o pensamento-gerencial” – próprio da instituição empresarial, tida como “motor e modelo da sociedade civil” – no contexto escolar, alterando o seu próprio vocabulário e formas de pensar. Nesse sentido, o autor constrói um trabalho de fôlego olhando para determinadas categorias que passam fazer parte do meio educacional, subsumindo-a ao mundo econômico.

Categorias como “competência” – ligada a outras noções como “eficácia”, “performance” –, que se fazem presentes em políticas, documentos e propostas educacionais, é o que “fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas” (LAVAL, 2004, p. 46). Como vimos no tópico anterior, a BNCC e o NEM representaram uma retomada da pedagogia das competências. Além disso, vale destacar, em diálogo com este argumento, de que no documento da BNCC, já em seu sumário, aparece em torno de 20 vezes a palavra “competências”.

¹⁵ “A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista.” (LAVAL, 2004: 44)

A categoria de competência, segundo o autor, dialoga com uma empresa que não necessita mais de uma especialização específica do trabalhador, e sim de um “trabalhador polivalente e flexível”, formado a partir das competências desse ensino que deixa “um lugar cada vez maior para as maneiras de ser e fazer” (p. 47). Ao mesmo tempo, a empresa torna-se uma “organização qualificante” e “que ensina”, intervindo na formação inicial que o trabalhador recebeu no contexto escolar e fortalecendo o que denominam de “aprendizado ao longo da vida”:

O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e fornecedores; aderir a retóricas mobilizadoras, buscar e utilizar novas informações; de serem, assim, capazes de responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado (LAVAL, 2004: 47)

O autor chama atenção para que não sejamos atraídos pela superficialidade do termo “aprendizado ao longo da vida” que pode, facilmente, nos remeter a uma ideia justa de maior democratização do acesso ao saber. De forma geral, o capitalismo flexível busca se mostrar como cada vez mais “libertador” (p. 48). Ele argumenta, portanto, que esse termo tem significação utilitarista, uma lógica instrumental do saber: “o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente” (p. 49). Isso se torna central em um momento do capitalismo em que as mudanças tecnológicas aceleram cada vez mais as necessidades do mercado, submetendo o trabalhador a uma necessidade constante de se reciclar o mais rápido possível frente à ameaça do desemprego em uma economia em que o assalariado permanente está condenado a desaparecer. O cidadão é responsabilizado, sozinho, pela sua formação, caso queira sobreviver ao mercado de trabalho, sendo capazes de “gerenciar a incerteza” e “assegurar sua empregabilidade” (p. 51). O autor define isto como uma “estratégia desreguladora” que “em nome das necessidades do indivíduo e da lógica da demanda, criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam, cada vez mais, numerosos e diversificados” (p. 52).

Apagadas as garantias coletivas e institucionais, o indivíduo plenamente responsabilizado por sua própria formação deve buscar “orientação” no mercado educacional. Encontramos um paralelo a isso quando olhamos a ideia constantemente

mobilizada nos discursos favoráveis às recentes reformas de que estas promoveriam um maior “protagonismo” dos estudantes em relação a sua própria formação ao “flexibilizar o currículo”, supostamente permitindo e estimulando que escolham a área de formação que seguirão após um ciclo básico e comum¹⁶. Retomo aqui a contradição que é uma reforma que foi aprovada sem a participação estudantil se propagandear em cima de uma noção de “protagonismo juvenil”.

Ao iniciar as buscas sobre o que são os chamados “projetos integradores” – propagandeados como uma das mais importantes inovações das recentes reformas, pois prometem “maior criatividade” para as aulas dos professores – logo nos chamou atenção a definição que o site Edocente¹⁷ – ligado às editoras Scipione, Saraiva e Ática– constrói sobre eles. De partida, defendem a importância desses projetos para auxiliar na “*formação dos estudantes para o mundo*”, de forma que a aprendizagem seja “*dotada de significado*”, os conteúdos sejam “*aplicados no dia a dia*” e de forma a “*contextualizar o ensino para que ele faça sentido*”⁵. Os livros que contemplam estes projetos, somados aos livros didáticos das áreas de conhecimento, também produzidos pelo mercado educacional privado, teriam, então, essa função de orientar os professores e os estudantes na aplicabilidade do que se aprende. Os termos em destaque dialogam com as ideias que Laval (2004) mobiliza em torno da “pedagogia das competências” do ponto de vista de uma lógica instrumental do saber produzido por esses materiais.

Em sua relação com a BNCC, os projetos integradores representariam o material que teria como objetivo desenvolver de forma mais direta as dez competências gerais que baseiam a proposta da base nacional, promovendo a sua implementação:

Os livros de projetos integradores distribuídos pelo PNLD apresentam formas de desenvolver as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Essas competências servem como uma orientação sobre o que o aluno deve aprender na escola, o que não se limita ao aprendizado de conteúdos (<https://www.edocente.com.br/projetos-integradores-o-que-e-objetivo-no-pnld/>)

¹⁶ Vemos aqui como se articulam e dialogam, as discussões que vimos no capítulo 1 e 2 acerca dos contextos políticos e econômicos em que estão inseridas as reformas educacionais e as suas propostas pedagógicas. ¹⁴ E, como vimos no capítulo anterior, foram as editoras que mais venderam os livros do chamado “objeto 1”, ou seja, dos projetos integradores e projetos de vida.

¹⁷ <https://www.edocente.com.br/projetos-integradores-o-que-e-objetivo-no-pnld/>

Nesse discurso aparece, então, uma certa dualidade entre “competências” e “conteúdos”, de forma que o foco em competências seria algo superior à aprendizagem dos conteúdos escolares historicamente produzidos e acumulados. Isso aparece na argumentação de Laval (2004) que diz que esse paradigma das competências incorre no perigo da “dissolução de conteúdos” e de um “empobrecimento cultural” (p. 50), uma vez que esta noção de “competência” está intimamente ligada a uma “gestão de recursos humanos” iniciada no contexto escolar (p. 54) e não a uma noção de “conhecimento”. A competência, que pode ter múltiplos usos sociais, está aqui ligada a “exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores” (p.55). Essas ideias aparecem na definição sobre os projetos integradores quando se diz que estes devem preparar os estudantes para o “século XXI”:

Ainda sobre a BNCC, os projetos integradores apresentam temas transversais e atividades que contribuem para a educação socioemocional. Os temas contemporâneos transversais, no contexto escolar, representam assuntos atuais que não pertencem a uma determinada área, mas atravessam todas elas. Já o socioemocional diz respeito à formação do aluno para o século XXI, o que envolve o trabalho com suas emoções e características demandadas pelo mercado de trabalho atualmente. (<https://www.edocente.com.br/projetos-integradores-o-que-e-objetivo-no-pnld/>)

3.4 Olhando para dentro do livro:

O livro escolhido para este exercício chama-se “De olho no futuro: Projetos integradores: Ciências humanas e sociais aplicadas”, de autoria de Priscilla Cerencio e editado e publicado pela editora Ática. Como já apontamos em outros momentos, esta editora faz parte do grupo Somos Educação, um braço do grande grupo COGNA de educação privada no Brasil. O livro foi produzido em 2020 e fez parte do catálogo aprovado para o PNLD 2021. O meu acesso a este livro se deu através de um colega que é professor de Sociologia da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Isso é um indicativo de que o livro fez parte das escolhas de materiais didáticos das escolas do estado.

O público-alvo da publicação são os estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio. Seu objetivo, de forma geral, é mediar o desenvolvimento dos temas que compõem os chamados Projetos Integradores a partir das Ciências humanas e sociais aplicadas. São quatro temas: “STEAM” (relacionando Ciência, Tecnologia, Engenharia,

Arte e Matemática); “Protagonismo Juvenil”; “Mídiaeducação” e “Mediação de Conflitos”. Importante pontuar que “Projetos Integradores” é uma proposta da recente reforma do ensino médio e sua aplicação ainda está em processo de construção. É razoável pressupor que grande parte dos docentes ainda encontrem dificuldades para sua aplicabilidade - sendo esta obrigatória, segundo o novo currículo – necessitando de instrumentos de mediação. Os livros didáticos, nestes casos, ganham centralidade no dia a dia escolar.

A autora Priscilla Cerencio é bacharela em História e, segundo sua biografia no livro, “atua na formação de professores”. Três questões chamam atenção em relação a autoria: a primeira, é a de que um livro que deveria ser interdisciplinar, envolvendo a Sociologia, a Filosofia, a História e a Geografia, foi produzido por apenas uma autora, com formação em História; a segunda, é a ausência da formação em licenciatura e a terceira é relativa à forma vaga como é apresentada a sua veiculação à área de formação de professores. Não é informado em qual instituição ou como ela atua, nem em relação as áreas disciplinas de formação docente. Ao pesquisar seu nome na ferramenta Google, é possível encontrar seu perfil na rede social LinkedIn e ali somos informados que a autora já trabalhou como editora e pesquisadora iconográfica em outras empresas de materiais didáticos, como a Editora do Brasil e, atualmente, é proprietária de sua própria empresa chamada “Exlibris soluções didáticas e editoriais” que também produz e edita materiais didáticos.

O livro se inicia com uma seção denominada “conheça seu livro”. Nesta seção, a autora nos explica que a obra será dividida em 6 projetos e que cada um deles terá a mesma estrutura: (1) uma abertura que contém uma imagem representativa do tema integrador a ser trabalhado, bem como um breve texto explicando-o; (2) “por dentro do projeto”, onde são apresentados os objetivos, a justificativa, os materiais necessários e produto final que deverá ser produzido; (3) “parte 1 - contextualização” em que são apresentados os conhecimentos e conteúdos referentes ao tema integrador; (4) “parte 2 - experimentação” em que são propostas atividades práticas para experimentação do conhecimento até o momento e que farão parte do produto final; (5) “parte 3 - produção” em que há a descrição do que deverá ser realizado para elaboração do produto final; (6) “parte 4 - comunicação” em que se elabora sobre a apresentação do produto final e (7) uma avaliação final em que o próprio estudante poderá analisar seu desempenho. Entre estas partes, há os chamados “boxes” em que trazem conteúdos, dicas, textos, propostas de debates e avaliações intermediárias. Importante explicitar que outros livros de “Projetos Integradores” que foram consultados para realização deste trabalho também possuíam esta seção “conheça seu livro”. Suas

variações dependem das próprias escolhas editoriais de organização dos projetos e seus temas.

Logo após a seção anterior, há uma apresentação sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas dez competências gerais para educação básica. Além disso, apresentam as competências específicas de Ciências humanas e sociais aplicadas, bem como as habilidades que estas devem desenvolver. Também são apresentadas as competências e habilidades de outras áreas do conhecimento que são trabalhadas na obra. São mobilizadas sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio; duas competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio e três competências da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio.

Finalmente, aparece o sumário onde são identificados os seis projetos que serão trabalhados ao longo do material e seus respectivos temas integradores. O projeto 1 chama-se “Design ambientalmente consciente” e refere-se ao tema STEAM. O projeto 2 chama-se “Democracia e Participação Política” e refere-se ao tema Protagonismo Juvenil. O projeto 3 chama-se “Combatendo a Desinformação” e refere-se ao tema da Mídiaeducação. O projeto 4 chama-se “Adversários, porém, parceiros” e refere-se ao tema de Mediação de Conflitos. O projeto 5 chama-se “Música para Todos” e refere-se ao tema Multiculturalismo. O projeto 6 chama-se “Em Busca do Equilíbrio Alimentar” e refere-se ao tema Alimentação e Cultura. Estes dois últimos projetos trabalham temas que são os chamados “temas livres” entre os Projetos Integradores que podem tanto desenvolver novamente um dos quatro temas obrigatórios ou novos, desde que abordem competências estipuladas pela BNCC¹⁸.

Pela necessidade de realizar um recorte de análise, devido as limitações de tempo e espaço para realização de uma monografia, optamos por analisar o projeto 2, “Democracia e Participação Política”, uma vez que é este o projeto que se relaciona com o tema de Protagonismo Juvenil. Esse é o tema que desde o início viemos tentando acompanhar ao longo da discussão sobre as recentes reformas educacionais, buscando compreender a incidência ideológica nas juventudes através dos materiais didáticos. Dentro deste projeto, daremos mais atenção às seções relativas aos conteúdos e conhecimentos mobilizados e menos às seções de avaliações e de elaboração do produto final.

Dentre os objetivos dos projetos integradores, o tema do “Protagonismo Juvenil” tem

¹⁸<https://www.editoradobrasil.net.br/pnld-2021-projetos-integradores-para-uma-sala-de-aula-mais-criativa/#:~:text=Quatro%20deles%20devem%20obrigatoriamente%20contemplar,dez%20compet%C3%A2ncias%20gerais%20da%20BNCC>.

como objetivo geral “estimular participação ativa do estudante em perspectiva cidadã” para que “conheçam, apreciem e cuidem melhor de si mesmos, dos outros e do seu entorno”. De antemão, a perspectiva que se apresenta é individualizante, ou seja, o desenvolvimento de um protagonismo que depende de uma atitude individual do estudante e não de condições estruturais e sociais.

Na abertura do projeto 2, na página 43, há uma imagem que pretende ser representativa da temática “Democracia e Participação Política” e um pequeno texto introdutório em que a autora buscou relacionar juventude e política. A imagem é de uma manifestação a favor da Amazônia que ocorreu no Rio de Janeiro em 2019. Na fotografia aparecem pessoas de diferentes faixas-etárias e não há uma presença marcante de juventudes. Dessa forma, há uma distância entre a imagem e o tema que se pretende abordar acerca do protagonismo juvenil e sua participação política. Imagens de manifestações de entidades e movimentos estudantis, por exemplo, dialogariam melhor. Além disso, não há uma contextualização maior sobre o que era a manifestação, tampouco por quem foi organizada.

Por sua vez, o breve texto introdutório que inicia uma relação entre juventude e política, delimita esta relação à questão de haver ou não “liberdade de expressão”. Contudo, não há uma qualificação do que seria essa “liberdade de expressão”, nem as condições para sua existência. Finaliza colocando na juventude, sem problematizar sua pluralidade, a responsabilidade do “futuro da nação” e que, para isso, ela precisaria desenvolver o “saber ouvir, falar e respeitar”, o que consistiria nos “princípios democráticos”. Novamente, há uma perspectiva de individualização do processo de construção de um “protagonismo”.

Na seção “por dentro do projeto”, nas páginas 45 e 46, apresenta-se o conceito a ser apreendido no projeto, sendo este “Democracia”; a questão norteadora do projeto. Assim aparece a seguinte questão: “como a prática política democrática pode contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade em que vivemos?”. Bem como o tema integrador a que se refere (protagonismo juvenil), as competências da BNCC que devem ser desenvolvidas, os conceitos e o repertório de conteúdo a ser estudado, os objetivos, a justificativa, o produto final e os materiais necessários. Já na primeira página mobiliza o conceito de “Democracia”, trazendo sua definição de um dicionário. Apresenta-o como um sistema de governo, fundamentado no respeito à liberdade individual e na igualdade de direitos e que depende de suas instituições para seu funcionamento, sendo elas o Executivo,

o Legislativo e o Judiciário. Em poucas linhas, define os papéis de cada uma destas instituições.

O produto final é o desenvolvimento de um livreto com reflexões sobre práticas democráticas que será distribuído, a fim de “incentivar a participação da comunidade na política”, sendo este um dos seus objetivos. A justificativa se apoia na ideia de que uma sociedade democrática pressupõe a participação de todos os indivíduos e, dessa forma, o objetivo do projeto é que os estudantes se envolvam nessa participação e estimulem outros de sua comunidade neste envolvimento. Antecipadamente, a percepção que nos gera é que a correlação construída é a de que se há pouca participação política, exatamente porque as pessoas não buscam se envolver. Assim, não havendo uma problematização de condições estruturais, relacionadas ao próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática, que dificultem e/ou desestimulem a participação política. Contudo, é preciso analisar como a temática será desenvolvida ao longo das páginas seguintes.

Para finalizar esta seção introdutória ao projeto, chama atenção os materiais necessários listados. Entre eles, coloca-se a necessidade de computadores e acesso à internet. Diante da realidade das escolas públicas brasileiras e suas precárias infraestruturas, é possível se questionar acerca da viabilidade da realização de um projeto como este¹⁹.

Na seção “parte 1 – contextualização”, entre as páginas 46 e 61, inicia-se uma contextualização histórica do conceito de “Democracia”, com uma breve descrição da experiência democrática de Atenas, Grécia, chamando atenção para as diferenças do que se entende por democracia hoje. Em seguida, busca-se definir “a democracia no Estado moderno”, trazendo determinados episódios históricos das revoluções burguesas que seriam cruciais para o desenvolvimento do que compreendemos como democracia hoje, como a Revolução Puritana (1640 – 1649) que deu origem à monarquia parlamentar na Inglaterra; a Revolução Gloriosa (1688 – 1689) que resultou na assinatura da Declaração de Direitos e a Revolução Francesa (1789 – 1799) que resultou em uma completa organização do Estado e também na Declaração dos Direitos do Homem. As descrições destes episódios são bastante breves e não se constrói uma correlação entre o desenvolvimento do modelo democrático e o desenvolvimento do sistema econômico, o capitalismo. Além disso, não há nestas

¹⁹ “Volta às aulas: Mais de 30 mil escolas públicas não têm acesso à internet. Especialista alertam que a falta de conectividade aprofunda a desigualdade social no Brasil e que é dever do governo federal prover essas condições” <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/volta-as-aulas-mais-de-30-mil-escolas-publicas-nao-tem-acesso-a-internet/>

descrições, a relevância dos movimentos sociais daqueles contextos históricos que conquistaram os avanços sociais e políticos que permitiram o desenvolvimento democrático. As transformações são descritas de forma desencarnadas de pessoas, sem colocar em destaque a participação social, o que é contraditório, uma vez que este é o tema integrador.

Ademais, a descrição se resume àqueles momentos históricos e aos contextos europeu e norte-americano. Dessa forma, não se aprofunda no desenvolvimento histórico da Democracia, muito menos como foi este processo no contexto brasileiro. Quando se começa a falar sobre a democracia brasileira, diz somente que é uma democracia representativa. Neste momento, não há uma diferenciação conceitual entre democracia direta, democracia representativa e democracia participativa²⁰. Enquadra a democracia brasileira em uma democracia representativa, enfocando a questão do voto e a escolha de representantes para atuação nas instituições democráticas. Cita também a participação política, definindo-a como um “exercício diário, que envolve o respeito ao espaço público e aos demais indivíduos e a fiscalização da administração pública e da atuação dos representantes alheios”. Além disso não se observa o reconhecimento sobre a existência de espaços de participação social, como conselhos, audiências, entre outros, bem como sobre a importância dos movimentos sociais como dimensão da participação social. Tampouco se problematiza as diferenças entre o que se chama de “democracia formal” e “democracia real”, comum no currículo de sociologia, em que se tenta demonstrar e debater as distâncias entre a ideia de democracia e o que ela defende e como ela se dá na prática.

O conceito de democracia aparece também como algo dado, surgido naturalmente. Não se mobiliza referências teóricas e bibliográficas para tratar sobre o tema, nem para demonstrar sua construção social. Em livros didáticos de Sociologia, como o “Sociologia em Movimento”, é comum que sejam citados autores e autoras das áreas da filosofia e sociologia que participaram da construção teórica, filosófica e política da ideia de democracia, como Rousseau, Montesquieu, Tocqueville, entre outros. São poucas as citações a autores e pensadores; uma delas refere-se, por exemplo, ao pensamento de Winston Churchill, colocando-o como importante representante da democracia.

Algo que nos chama atenção, também nesta seção, é que ao final da página 50, há uma fotografia de uma manifestação das Diretas Já, de 1984. Em sua legenda, descreve-se:

²⁰ Uma conceitualização importante dentro do currículo de Sociologia e presente em diferentes livros didáticos da disciplina. Para um trabalho de comparação e perspectiva, utilizamos o livro “Sociologia em movimento” de Silva et al. da editora Moderna.

“no ano de 1964, a população brasileira foi impedida de votar para presidente, pois um decreto definia que somente os membros do Congresso Nacional poderiam votar”. Não há uma menção a este período como Ditadura Militar, provavelmente porque o livro foi produzido num contexto em que o revisionismo histórico se instalou em muitos espaços, inclusive nas editoras – de forma a nublar a realidade e não a declarar um posicionamento –, sobretudo para reforçar argumentos da ultradireita conservadora no Brasil.

Em sequência, na página 51, volta-se a dar destaque ao conceito de “liberdade de expressão”. Neste momento, coloca-se em evidência, de uma certa forma, a importância da participação social para o desenvolvimento democrático, citando a “manifestação por parte de vários grupos sociais, que exigem o respeito e a efetivação dos direitos estabelecidos na Constituição brasileira” (p.51). Contudo, evita-se ainda falar em movimentos sociais e correlaciona-se a efetividade das manifestações dos grupos sociais com a maior ou menor existência de “liberdade de expressão”, não se problematizando, por exemplo, as desigualdades sociais e como estas impactam nas possibilidades de participação social. Dentro desta discussão sobre “liberdade de expressão” é que o termo “cidadania” aparece e a sua prática é definida como “ter liberdade para expressar as próprias opiniões e desfrutar do espaço público”. Isto representa um esvaziamento de conteúdo que envolve o conceito de “cidadania”, o qual é historicamente trabalhado em relação com o conceito de democracia e seu desenvolvimento, bem como com os diferentes tipos de direitos e os processos históricos que envolvem suas conquistas – somente algumas páginas depois há uma breve explicação sobre os tipos de direitos (civis, políticos e sociais), porém, sem descrever como se desenvolveram. Cidadania, bem como democracia, é um conceito que foi construído socialmente e continua a ser utilizado e manipulado de diferentes formas. Não demonstrar isso, é uma forma de buscar naturalizar uma determinada concepção de cidadania, esvaziando de seus sentidos históricos e políticos.

Na página 54, intitulada “e quando não há democracia?”, busca-se realizar uma contraposição entre democracia x ditadura, apresentando o que seriam as características gerais deste último, sempre em contraposição aos princípios de liberdade e igualdade dos países democráticos. Uma ditadura seria, então, “uma imposição unilateral das decisões políticas sem a participação popular”. Não há uma problematização se em sociedades dita democráticas, como o Brasil, a participação popular é, de fato, assegurada. Além disso, não se cita exemplos de governos ditatoriais nem do mundo, nem do Brasil, como a Ditadura Empresarial-Militar que perdurou de 1964 a 1985 no contexto brasileiro.

Ao propor uma atividade em “apurando o olhar”, na página 55, a autora cita o autoritarismo, o despotismo e o totalitarismo como sistemas políticos antidemocráticos, assim como os governos ditatoriais. Contudo, não há uma contextualização ou explicação desses conceitos, propondo que os estudantes pesquisem por conta própria, identificando se existem países que vivem sob estes regimes e como as liberdades individuais são afetadas. A proposta é que os estudantes tragam os resultados de suas pesquisas e, logo em seguida, dialoguem com o tema “A liberdade na atualidade”, na página 58. Nesta página, a autora traz a avaliação realizada pelo grupo “Freedom House” acerca do “nível de liberdade” nos diferentes países, considerando “as condições que a população tem de acesso aos direitos políticos e às liberdades civis”. A partir disso, a Freedom House, - uma instituição sem fins lucrativos, de Washington, EUA, segundo pesquisas que realizamos na internet – define, a partir de seus critérios se os países são livres, parcialmente livres ou não livres. Importante destacar que não se especifica quais são os critérios utilizados, nem qual seja a perspectiva de democracia da instituição que se utiliza e nem ao menos a origem e o papel desta instituição. Dessa forma, toma-se acriticamente sua visão acerca da democracia que considera países como Cuba, China e Rússia como “não livres”.

Para finalizar esta seção “parte 1 – contextualizando”, a autora traz alguns dados sobre a participação política da juventude no Brasil. Os dados que utilizou são da pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), da Secretaria-Geral da Presidência da República, realizada no ano de 2013. A pesquisa buscou levantar a percepção do grau de importância da política para os jovens, a quantidade de jovens com título de eleitor por idade, os problemas que mais incomodam os jovens e as formas de participação política para solucionar os problemas. A autora somente apresenta os dados em forma de gráficos, sem realizar uma discussão aprofundada sobre seus resultados. Chama atenção que a pesquisa utilizada foi realizada em 2013 e não se tratou sobre o contexto histórico naquele momento. As manifestações ocorridas em várias partes do país naquele ano tiveram um destaque da participação juvenil e entraram para historiografia brasileira recente como as “jornadas de junho de 2013”. Além disso, não há uma problematização sobre as diferenças de possibilidades, oportunidades e percepções entre diferentes juventudes, levando em consideração as profundas desigualdades sociais que marcam nossa história.

As demais seções, tanto a “parte 2 – experimentando” e a “parte 3 – produção” concentram-se nas habilidades requeridas para elaboração e apresentação do produto final. Dessa forma, o material volta-se para orientação de como realizar pesquisas, de como

produzir apresentações, entre outras coisas, pouco retomando e/ou aprofundando os temas e conceitos trabalhados na parte 1.

Na medida em que reforça o argumento individualista e não considera aspectos estruturais, a obra analisada desconsidera que o Ensino Médio continua sendo um “filtro” e uma “barreira” para etapas posteriores nas trajetórias educacionais – principalmente, para segmentos sociais menos privilegiados (SENKEVICS e CARVALHO, 2020). Os autores analisam a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior no período entre 1995 e 2015 para avaliar os padrões de desigualdades na escolarização dos jovens brasileiros. Em 2015, ano anterior a aprovação do NEM, 57% do total de jovens de 18 a 24 anos concluíram o Ensino Médio e, dentre estes, somente 4 em 10 ingressaram no Ensino Superior. A partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), os autores concluem, que mesmo em um período de expansão de oportunidades educacionais, há a persistência de mecanismos de reprodução das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero e que constituem o que denominaram “novas e velhas barreiras à escolarização da juventude” (SENKEVICS e CARVALHO, 2020: 334).

Dessa forma, as determinantes estruturais das desigualdades permanecem como um peso nas trajetórias juvenis (GUIMARÃES, BRITO e COMIN, 2020: 478), Para maioria dos jovens das classes trabalhadoras, o ensino superior não é, pelo menos logo após o término do Ensino Médio, uma opção imediata. A necessidade de trabalhar, muitas vezes concomitante a vida escolar, se impõe (CARVALHO, 2022). Nesses casos, a formação na educação básica é a principal formação que mediará sua vida laboral, de forma que a maneira como esta formação considera a inserção destes jovens no mundo trabalho torna-se central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi contribuir para construção de uma agenda de pesquisas sobre a temática abordada da mercantilização da educação, considerando a evidente necessidade de produzir análises acadêmicas sobre essa realidade em

transformação. As pesquisas precisam buscar compreender de que forma, e em que medida, estas mudanças na etapa escolar de conclusão da educação, inclusive envolvendo o uso de materiais didáticos, têm impactado as juventudes brasileiras, no sentido de constituir, de forma intencional e propositiva, valores aderentes ao ideário neoliberal, de um sujeito empreendedor responsável pelo seu próprio destino.

Acompanhar e avaliar os padrões de desigualdades na escolarização dos jovens brasileiros – com análise de dados e identificação de tendências – não fizeram parte do repertório usado para fundamentar documentos como a BNCC e mesmo a formulação de um Novo Ensino Médio. Visto que a preocupação com os jovens que não concluem esta etapa, geralmente, se encontra equacionada em termos de “desinteresse” pela escola e uma necessidade de “renovar” o currículo, os conteúdos e as formas de ensinar.

Ao ocultar as desigualdades sociais concretas entre as juventudes brasileiras e seus impactos nas trajetórias educacionais, esse movimento acaba convergindo para a formulação de “receitas” e “soluções” que, ao ignorá-las, contribui para sua reprodução. Além disso, ressalta-se uma ideia de protagonismo juvenil que enfatiza condutas individuais, em detrimento de ações coletivas ou mesmo de transformação da estrutura vigente.

Por outro lado, frente a uma quantidade considerável de jovens que não concluem o ensino médio e uma outra quantidade que, mesmo concluindo, não acessa a etapa posterior do ensino superior, revela-se a questão da inserção destes jovens no mercado de trabalho e as características dessa inserção. O processo compreendido como uma “passagem para vida adulta” não ocorrerá da mesma forma para todos os jovens, pois esta não pode estar à parte da estrutura desigual em que eles estão inseridos. As formas de transição/inserção determinam, também, as possibilidades e oportunidades que estes jovens encontram para construção de seus futuros. Diante de determinantes estruturais das desigualdades, cabe reforçar a necessidade de pensarmos em termos de “múltiplas juventudes”.

Torna-se um problema para sociologia e pesquisadores interessados nas históricas desigualdades sociais e educacionais, investigar em que medida as recentes políticas e reformas educacionais têm reproduzido estas desigualdades entre as juventudes brasileiras. Buscamos, então, agregar nas investigações que têm demonstrado que estas reformas fazem parte de movimentações de grupos privados que têm buscado manter e aumentar seus ganhos materiais e de poder político no interior do aparelho estatal brasileiro, impactando em uma estrutura de distribuição de bens e oportunidades.

Estrategicamente buscamos identificar essas estratégias relacionadas com processo de mercantilização e financeirização da educação por intermédio da análise de uma obra publicada dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Especificamente, “De olho no futuro: Projetos integradores: Ciências humanas e sociais aplicadas”, da Editora Ática – avaliando os objetivos, a justificativa, os materiais necessários e o produto final. Cabe destacar que a abordagem teórico-conceitual – em especial das expressões democracia, participação política e liberdade de expressão – constitui um ponto sensível do referido material didático, no sentido de demonstrar sua proximidade e vinculação com o ideário neoliberal.

Investida de autoridade, a obra veicula valores e princípios que podem impactar o processo educativo, de modo a interferir na formação das juventudes e de suas subjetividades. Logo, cabe aos pesquisadores-docentes reconhecer que o material didático precisa ser compreendido e problematizado, como um canal de veiculação e reforço de premissas que interessam ao grande capital em suas várias formas de expressão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carolina Rezende de. **A participação do grupo Cogna Educação na financeirização da educação básica no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Pós Graduação em Educação. 2022.
- ANDRADE, Daniel Pereira. **Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil**. Contemporânea, .12, n.3, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CANABRAVA, Bruna Werneck. **O projeto Lemann e a educação brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Caminhos, 2022.
- CARVALHO, Ana Priscila Rezende de. **Falando de juventudes no plural: a juventude trabalhadora do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)**. ACENO, 9 (21): 125-144, setembro a dezembro de 2022.
- CERENCIO, Priscilla. **De olho no futuro : Projetos Integradores : Ciências humanas e sociais aplicadas, volume único**. São Paulo : Ática, 2020.
- GUIMARAES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de; COMIN, Alvaro Augusto. **Trajetórias e Transições Entre Jovens Brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades?** Novos estud. CEBRAP, 39 (3): 475-498, 2020.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina : Editora Planta, 2004.
- MORAES, Amaury. **Base nacional comum curricular: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional)**. Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, v.6, n.1 x, p.15-32, 2022.
- SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Editoria em debate, 2021.
- SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. **Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude**. Estudos Avançados, 34 (99), 2020.

SILVA, Afranio; PIRES FERREIRA, Lier; ABREU, Bruno da Costa. **Neoliberalismo e Educação: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica**. Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, v. 6, n. 1, p. 79-104, 2022.

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo (orgs.). **Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas** – Curitiba: Appris, 2020.